ROK I. 1 PAŹDZIERNIKA 1929 R. Nr. 2.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE:
KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19.
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW:

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Prof. Dr. Józef Lewicki
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Dr. Tadeusz Strumiłło
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Zygmunt Ziembiński

ROK I. 1 PAŹDZIERNIKA 1929 R. Nr. 2

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Prof. Dr. STEFAN BALEY. (Warszawa).

O PRÓBACH MIERZENIA TRUDNOŚCI ZADAŃ.

Dając uczniowi do rozwiązania jakieś zadanie, nauczyciel stara się najprzód zdać sobie sprawę, czy nie będzie ono dla ucznia zbyt łatwem, względnie zbyt trudnem. Stąd pojęcie trudności ma dla nauczyciela duże znaczenie i z tego powodu spotykamy się z niem często w dyskusjach pedagogicznych. Ale próby naukowej analizy pojęcia trudności, usiłowania określenia i oznaczenia w sposób ścisły tego, co nazywa się stopniem trudności, są względnie nowej daty. A ponieważ są to rzeczy dla praktyki nauczycielskiej naprawdę doniosłe, więc chciałbym o tych próbach nowoczesnych powiedzieć na tem miejscu kilka słów.

Jeżeli naprzód postawimy sobie pytanie, na jakiej podstawie orzekamy o pewnem zadaniu, czy jest ono trudne, czy łatwe, to przekonamy się, że podstawa ta niezawsze jest dla nas całkiem jasną. Zdaje się nam niekiedy, jakoby większa lub mniejsza trudność zadania wprost odrazu rzucała się nam w oczy. W rzeczywistości jednak mamy tu zazwyczaj do czynienia z pewnem złudzeniem, które rozwiewa się rychło, gdy zaczniemy analizować konkretne przypadki; mianowicie dzieje się tak, że mieszamy zewnętrzną formę zadania z procesami psychicznemi, które są czynne przy rozwiązywaniu zadania.

Tam, gdzie forma jest bardziej zawiła, wydaje się nam, że towarzyszyć jej musi większa subjektywna trudność. Ale tak być nie musi. Jeżeli postawię zadanie: osoba A jest starsza od osoby B, B starsza od C; która najstarsza? — i przeciwstawię mu zadanie inne: osoba A starsza od B, B starsza od C, C starsza od D; która najstarsza? — to drugie zadanie może być ocenione jako trudniejsze od pierwszego na tej podstawie, że ilość danych, które przy rozwiązaniu uwzględnić trzeba, jest w tem drugiem zadaniu o jeden większa, aniżeli w zadaniu poprzedniem. Nazwijmy różnicę, która występuje przy porównaniu zewnętrznej formy zadań, różnicą ich komplikacji. W tym sensie zadanie drugie jest bardziej skomplikowane od pierwszego. Otóż niewątpliwie „komplikacja", „zawiłość" zadań idzie niekiedy w parze z ich trudnością, ale tak dziać się nie musi, a jeżeli nawet tak jest, to komplikacja i trudność często nierównym idą krokiem. Tak w naszym wypadku komplikacja zadania przez powiększanie zawartych w niem elementów przy niezmienionym typie zadania nie podwyższa trudności jego w sposób wyraźny, jeżeli wogóle to czyni. Skoro zaś, nie zmieniając komplikacji zadania, zmienimy tylko porządek wymienionych tam danych, to trudność może z tego powodu znacznie się zwiększyć. Porównajmy np. zadania: A starsza osoba od B, B starsza od C, C starsza od D, D starsza od E; która najstarsza? — z zadaniem: D starsza od E, A starsza od B, C starsza od D, B starsza od C; która najstarsza? Jest to właściwie „to samo" zadanie; a przecież jeżeli zadawać będziemy obydwa tej samej ilości osób, to prawdopodobnie na drugie mniejszą ilość otrzymamy trafnych odpowiedzi; widocznie „drugie" zadanie jest trudniejsze. Tak więc komplikacja, która narzuca nam się w pierwszej chwili jako miara trudności zadania, nie jest miarą prawdziwą.

Formalnej „komplikacji" zadania przeciwstawiliśmy poprzednio „wewnętrzną" trudność. Ten punkt ujęcia sprawy zdawałby się wskazywać, że doszukujemy się odpowiednika trudności w jakiemś psychicznem przeżyciu. Staje w ten sposób przed nami wysuwana przez niektórych autorów psychologiczna koncepcja trudności. Cóż byłoby tym psychicznym odpowiednikiem trudności jakiegoś zadania? Doświadczenie we-

wnętrzne zdaje się wskazywać w tym względzie na „wysiłek" jako na ową miarę, która stanowi o większej lub mniejszej trudności zadań. To zadanie jest trudniejsze, którego rozwiązanie większego od nas wymaga wysiłku. Gdybyśmy chcieli przyjrzeć się dokładniej tej teorji, to trzebaby najprzód zbadać bliżej, w jaki sposób dany jest nam wewnętrznie wysiłek, dokonywany przy rozwiązywaniu. Można bowiem sprzeczać się o to, czy dany nam on być może w doświadczeniu wewnętrznem wprost jako świadoma cecha aktu woli, czy też może jest on poniekąd tylko wnioskiem, opartym na pewnych przeżyciach takich, jak napięcie mięśniowe, wzruszenia i t. d. Nie możemy jednak wdawać się na tem miejscu w dyskusję, która zbyt daleko by nas zaprowadziła. Przyjmiemy jako fakt, że w pewnych wypadkach może w nas występować „poczucie" wysiłku, przyczem bliższą psychologiczną charakterystykę tego poczucia zostawiamy na uboczu.

Poczucie to mówi nam nietylko, że dokonujemy wysiłku, ale poucza nas także w pewnych granicach o jego wielkości. Miarą trudności zadania byłaby zatem na tem stanowisku wielkość wysiłku, potrzebnego do rozwiązania, a uświadamiającego się w owem poczuciu.

Jest rzeczą niewątpliwą, że w wielu wypadkach nasz sąd o trudności zadań w życiu codziennem na tem właśnie opieramy kryterjum. Ale z punktu widzenia teoretycznego można podnieść przeciw niemu cały szereg poważnych zarzutów. I tak najprzód wyrazić można wątpliwość, czy to poczucie nas nie myli. Można bowiem sądzić, że niezawsze potrafimy zdać sobie dokładnie sprawę z wielkości dokonanego wysiłku. Wysuwałoby się zatem żądanie metod, pozwalających wielkość tego wysiłku dokładniej mierzyć. Lecz gdzież są owe metody? A dalej: to samo zadanie, które od dziecka dużego wymaga wysiłku, człowiek dorosły bez żadnego wysiłku wykonuje. Ale i u tego samego człowieka w wieku oznaczonym wysiłek, potrzebny do rozwiązania pewnego zadania waha się ze stopniem „świeżości" lub zmęczenia umysłu, z ogólnym nastrojem i t. d. Zmienia się też ów wysiłek, kiedy zadanie raz rozwiązane probujemy rozwiązać po raz drugi. Istnieją też niewątpliwie duże międzyosobnicze różnice wielkości wysiłku, potrzebnego do wspo-

mnianego celu. Tak zatem mierzenie trudności zadań wielkością wysiłku dawałoby oceny względne i niepewne. Ułożyć na tej podstawie jakąś skalę o powszechnem znaczeniu wydaje się rzeczą niemożliwą.

Możnaby wprawdzie usiłować „podeprzeć" ową chwiejną subjektywną miarę trudności jakiemiś objektywnemi wskaźnikami. Można np. uważać czas do rozwiązania zadania potrzebny za pomocniczy wskaźnik jego trudności. W praktyce, przy ocenie posługujemy się niewątpliwie także i tym środkiem. Ale wprowadzenie takiej pomocy zdaje się nie ratować sprawy. Albowiem zadanie jakieś wymagać może dłuższego czasu nie z tej racji, jakoby naprawdę było trudniejsze, lecz dlatego, że jest „dłuższe". Otóż większa długość, a większa trudność zadania — to dwie rzeczy różne. Czas nie mówi nam zatem nic pewnego o trudności zadania, jeżeli jej wielkość uważać będziemy za równoznaczną z intensywnością potrzebnego wysiłku, a nie z czasowem jego trwaniem. Tak zatem także wprowadzenie i tego czynnika nie potrafi przywrócić wysiłkowi charakteru miary, nadającej się do ścisłych wyliczeń.

To też uwzględniając poprzednie argumenty, wielu psychologów i pedagogów staje odnośnie do zagadnienia trudności zadań na stanowisku mniej lub więcej daleko posuniętego relatywizmu, względnie sceptycyzmu; uznając, że niema odpowiedniej miary wysiłku i że jest on pozatem wielkością zmienną od przypadku do przypadku, uważają oni wszelkie próby, zdążające do zaprowadzenia w tym zakresie ścisłych miar i stopni za skazane z góry na zupełne niepowodzenie.

A przecież, mimo to wszystko, zagadnienie trudności zdaje się należeć do tych, które wymagają koniecznie, by nie zbyć ich jedynie skonstatowaniem, iż są bardzo trudne. Bo i ów sceptyk, który twierdzi, że trudność zadania jest czemś względnem, nie posuwa swego sceptycyzmu tak daleko, ażeby w praktyce odnośnych rozróżnień zupełnie nie czynił. I on mimo teoretycznego subjektywizmu odrzuca pewne zadania w praktyce z tej właśnie racji, że są dla danych osobników zbyt lub za mało trudne. W praktyce, jak powiadam, nikt na tym punkcie absolutnym sceptykiem być nie może. A jeżeli już w praktyce pedagogicznej jakieś kryterja trudności są i muszą

być stosowane, to niema względów, przemawiających przeciwko temu, by stosowanie owego kryterjum jakoś uregulować i unormować, opierając je na pewnych zasadach. Jest bowiem rzeczą w praktyce również pewną, że w dziedzinie nauczania dokonują się przy stosowaniu zadań niejednokrotnie błędy, polegające na mylnej ocenie trudności. Mimo pewnych różnic w zapatrywaniu, zdarzają się przecież wypadki, w których dla wszystkich wydaje się niewątpliwem, że zadania, przez kogoś stosowane, były np. zbyt trudne, a od nauczyciela żąda się wyraźnie, by ową zdolność oceny trudności w pewnym stopniu koniecznie posiadał. Niewątpliwie zatem w jakichś granicach wymiar trudności daje się uskutecznić. A jeżeli dzieje się to zazwyczaj tylko intuicyjnie i bez jasnego uświadomienia sobie kryterjów tej czy innej oceny, to zrozumiałem i słusznem jest dążenie nauki, ażeby tę praktykę ujednostajnić i oprzeć na zasadach wyraźnie sformułowanych.

Zobaczmy teraz, jak wyglądają niektóre inne próby rozwiązania zagadnienia trudności, te mianowicie, które usiłują uniknąć wszystkich kłopotów, związanych z subjektywnem kryterjum jej ustalenia, w ten sposób, że starają się przenieść je na inny teren. Zostawiając zupełnie na uboczu kwestję wysiłku, opierają się one jedynie na tem, czy zadanie jakieś zostało czy też nie zostało rozwiązane. Na stanowisku, które tu mamy na myśli, powiada się, że zadanie jest tem trudniejsze, im mniejsza jest ilość osób, które je rozwiązać potrafią. Nasuwające się w ten sposób kryterjum trudności zdaje się posiadać dwie zalety. Mianowicie powołanie się na liczbę dopuszcza odrazu ilościową miarę, a tem samem i jej stopniowanie, a po drugie, jak to już zaznaczyliśmy, czynnik psychiczny przy ocenie zostaje tu jeżeli nie zupełnie pominięty, to w każdym razie ograniczony do jasno dającego się określić minimum. Nie pytamy się tu bowiem o proces psychiczny, wiodący do rozwiązania, a tylko o ostateczny jego efekt. Jest to więc poniekąd „behaviorystyczne" ujęcie sprawy, operujące danemi objektywnemi.

Tym to właśnie okolicznościom przypisać trzeba fakt, że kryterjum owo wysunęło się obecnie wśród innych możliwych na pierwszy plan. Doczekało się ono do tej pory całego szeregu opracowań pojęciowych i liczbowych. Zbudowano już na-

wet szereg skal na niem opartych. Trzeba więc będzie przyjrzeć się jemu nieco dokładniej.

Skonstatować naprzód wypadnie, że szczegółowem opracowaniem tego kryterjum zajęli się nie pedagogowie „sensu stricto", lecz psychologowie-matematycy, ci zwłaszcza, którym leżał na sercu problem doskonalenia testów. Gruntowne opracowanie wspomnianego kryterjnm jest właśnie jednem z ubocznych, a mimo to niemałych zysków, które nauka o testach przyniosła pedagogice. Test jest przecież w istocie swej pewnem „zadaniem". To też nic dziwnego, że badania nad testami wyszły na korzyść badaniom nad zadaniami wogóle. Od testów żąda się mianowicie, jak wiemy, w pierwszej mierze, by były one „standaryzowane" „wycechowane". A zagadnienie standaryzacji prowadzi zawsze w swych dalszych konsekwencjach do zagadnienia trudności. Co więcej, powiedzieć można, że standaryzacja testu jest już zawsze pewnego rodzaju oznaczeniem jego trudności i to na drodze „objektywnej". Objektywność owa na tem polega, że, jak wiadomo, przy badaniach testowych punkt ciężkości leży dzisiaj nie na śledzeniu przebiegu procesów psychicznych, lecz na skonstatowaniu, czy dają one jakiś „wyczyn", jakiś efekt dostępny zewnętrznym miarom. Metody testowe możnaby też z innego punktu widzenia nazwać biologicznemi, a to z tej racji, iż w tej formie przynajmniej, którą nadał im Binet, stają wyraźnie na gruncie rozwoju, uważając poszczególne jego stadja, jako czem raz wyższe stopnie umysłowości. Mianowicie Binet standaryzuje, jak wiemy, swe testy, przyjmując, iż w „normalnych" warunkach poszczególnym okresom rozwoju chronologicznego, odpowiadają ściśle pewne formy struktury psychicznej tak, iż można je sobie wzajemnie przyporządkować. Otóż na tej już podstawie możliwa jest pewna koncepcja pomiaru trudności. Te zadania uważać się będzie za trudniejsze, których rozwiązanie możliwem będzie na wyższem rozwojowem stadjum. Jeżeli np. jakieś zadanie A bywa „normalnie" rozwiązywane dopiero przez dzieci pięcioletnie, a zadanie B — przez sześcioletnie, to zadanie B jest trudniejsze od A. Można nawet w ten sposób określać różnice trudności, podając, ile lat normalnego rozwoju dzieli od siebie stadja, na których możliwe jest ich rozwiązanie. Oczywiście trzebaby

przytem jeszcze umówić się, co ma znaczyć wyrażenie, iż jakieś zadanie jest „normalnie" rozwiązywane w pewnym wieku. Można np. przyjąć w tym celu stosowaną często umowę, ażeby normalnym dla pewnego zadania uważać ten wiek, w którym rozwiązuje je 75% osobników.

Łatwo zauważyć, że sformułowane tu kryterjum „rozwojowe" trudności, nie stoi w sprzeczności z wzmiankowanem poprzednio kryterjum „częstości rozwiązań" i że one mogą się wzajemnie uzupełniać. Przyjmijmy bowiem, że mamy przed sobą duży zespół jednostek, w którym wszystkie lata rozwoju są równomiernie reprezentowane. Otóż rzecz jasna, że zadania, które są „rozwojowo" najtrudniejsze, będą równocześnie reprezentowane najmniejszą ilością rozwiązań. Tak zatem obydwa kryterja wskażą na te same zadania jako trudniejsze. Możnaby próbować zadowolić się tylko jednem z tych kryterjów, np. kryterjum rozwojowem. Próba jednak taka spotyka duże trudności. Albowiem przyporządkowanie każdego dowolnego zadania jakiemuś ściśle określonemu „normalnemu" wiekowi bywa niekiedy i technicznie bardzo zawiłem, i nieraz też wogóle uskutecznić się nie da. Wobec tego uzupełnienie tego kryterjum przez kryterjum częstości staje się nieodzownem.

Powyższa skombinowana metoda pozwoli nam już z reguły w każdym wypadku, gdy mamy dwa jakieś zadania, rozstrzygnąć, które z nich jest trudniejsze. Ale współczesna teorja i praktyka trudności nie chce zadowolić się taką tylko odpowiedzią. Wysuwa ona żądanie szeroko obecnie omawianej skali o równych stopniach trudności. Idzie nie tylko o to, by przy danych dwóch zadaniach rozstrzygnąć, które z nich jest trudniejsze, lecz, by mając ich trzy, orzec, czy różnica trudności między pierwszem a drugiem jest taka sama, jak między drugiem a trzeciem. Nie tylko zatem trudności zadań mają być porównywane, ale także różnice trudności. Wysuwa się żądanie ułożenia skali testów, w której każdy następny test byłby od poprzedniego o taką samą ilość trudniejszy, względnie łatwiejszy.

Kryterjum częstości rozwiązań przez nas omawiane i do tego celu może być użyte. Zobaczmy, w jaki sposób. Niektórzy psychologowie opierali się w tym celu na definicji trudności,

która mówi, że trudność zadania pozostaje w odwrotnym stosunku do ilości otrzymanych rozwiązań. Jeżeli zatem damy kilka zadań tej samej grupie, to dla każdego z nich możemy, oznaczyć trudność, wyliczając ilość otrzymanych rozwiązań, a biorąc odwrotność każdej z nich, wyrazić liczbowo stopień trudności. Różnice między wspomnianemi liczbami dadzą nam wtedy różnice trudności, które można będzie ze sobą porównać. Jest to sposób porównywania matematycznie bardzo prosty, teoretycznie jednak zdaje się nie zupełnie słuszny. To też obecnie stosuje się tu raczej inną metodę, opierającą się na pewnem dodatkowem biologicznem założeniu.

Ażeby to dodatkowe założenie należycie zrozumieć, trzeba zejść na chwilę na teren cielesnych właściwości organizmów. Przyjmijmy, że mamy do dyspozycji dużą ilość dzieci w tym samym wieku. Różnić się one będą między sobą wzrostem. Kiedy teraz podzielimy je na grupy tak, ażeby różnica między najwyższem i najniższem dzieckiem w każdej grupie była zawsze taka sama (a więc pierwsza grupa zawierać będzie np. wszystkie dzieci, których wzrost jest większy od 100 cm., a mniejszy od 105 cm., druga te, których wzrost jest większy od 105, a mniejszy od 110 cm. i t. d.), to pokaże się, że nie wszystkie grupy będą jednakowo pełne. Grupy ze wzrostem najwyższym i najniższym będą najmniej liczne, a, czem bardziej zbliżać się będziemy do „średniego" wzrostu, tem odnośne grupy stawać się będą liczniejsze. Gdybyśmy wypisali jedną po drugiej kolejno liczby, odpowiadające ilości jednostek, zawartych w takich grupach, uporządkowanych według wzrostu, to byłyby to naprzód liczby względnie małe, potem coraz większe, a wreszcie znowu zmniejszające się, zaczynając od pewnej kulminacyjnej wartości. Gdybyśmy dalej ustawili obok siebie w równych odstępach na linji prostej w kierunku do niej prostopadłym odcinki odpowiadające swoją wysokością owym liczbom, a następnie połączyli ze sobą jedną linją końce tych odcinków, to otrzymalibyśmy wtedy tak zwaną kloszową krzywą, która również pod nazwą krzywej Gaussa odgrywa w biologji wielką rolę określając t. zw. normalny typ rozmieszczenia pewnej właściwości biologicznej.

Występowanie różnych cech żywych organizmów zgodnie

z poznanym przez nas przed chwilą prawem jest zjawiskiem w dziedzinie biologji bardzo częstem. Otóż wielu psychologów skłania się do przypuszczenia, że także psychiczne właściwości organizmów, obdarzonych świadomością, podlegają takiemu samemu prawu rozmieszczenia. Tyczyłoby się to między innemi także różnych zdolności umysłowych, posiadanych przez życiem psychicznem obdarzone organizmy. Ciasny związek, zachodzący między podłożem somatycznem a psychiką przypuszczenie takie z góry już robi prawdopodobnem. A ponieważ uzdolnienie w tem się właśnie objawia, że mogą być na jego podstawie pokonywane i rozwiązywane rozmaite trudności, to wynikałoby stąd, o ile przyjęlibyśmy powyższe założenie, że zdolności rozwiązywania zadań o różnym stopniu trudności rozsiane są wśród ludzi zgodnie z krzywą Gaussa.

Gdybyśmy zatem wzięli te same wszystkie dzieci, które przed tem porządkowaliśmy ze względu na ich wzrost i zdołali uporządkować je teraz na podstawie zdolności do rozwiązywania zadań matematycznych pewnej kategorji, tak, by utworzyły się przy tem grupy różniące się między sobą wciąż o ten sam stopień uzdolnienia, to grupy te nie byłyby jednakowo liczne, lecz wykazywałyby ilości podobne do tych, które otrzymaliśmy przy grupowaniu na podstawie wzrostu. Grupy najbardziej i najmniej zdolnych byłyby najuboższe; najliczniejszą byłaby grupa środkowa.

Cóż nam jednak przyjdzie z tego, iż jednostki dałyby się ułożyć w takie grupy zdolnościowe stale o ten sam stopień od siebie się różniące, skoro nie wiemy, jak ten przydział do tych grup faktycznie wykonać? Lecz przyjmijmy, że udało się nam wyszukać szereg zadań tego samego typu tak dobranych i uporządkowanych, że ilość osobników rozwiązujących każde następne wśród nich byłaby inna, przyczem wzajemny ilościowy stosunek grup zdolnych do ich rozwiązania byłby taki sam, jak przy ugrupowaniu według wzrostu, a więc zgodnie z krzywą Gaussa. W myśl poprzednich założeń musielibyśmy przyjąć, że w tym wypadku różnice trudności poszczególnych po sobie następujących zadań, odpowiadające różnicom uzdolnień, potrzebnych do ich rozwiązania, są równe, a więc, że zadania owe tworzyły szereg trudności, w którym każdy następny człon jest od

poprzedniego większy o tą samą ilość. Posługując się językiem matematyków moglibyśmy wyrazić to samo mówiąc, iż zadania te przedstawiałyby „arytmetyczny szereg" trudności. Zagadnienie, o które nam szło, byłoby więc w ten sposób w zasadzie rozwiązane.

Wskazana poprzednio droga pomiaru trudności nie jest całkiem łatwa i prosta. Nasuwają się i tutaj teoretyczne zastrzeżenia i praktyczne trudności. Mamy tu jednak do czynienia z próbą niewątpliwie bardzo poważną, która, jak już wspomnieliśmy, przeszła częściowo nawet przez ogień praktycznych zastosowań. Tak np. Thorndike ogłosił zbiór testów do badania inteligencji, które tworzą taką właśnie skalę o równych stopniach trudności. Pozatem psychotechnika amerykańska ma skal takich do swej dyspozycji cały szereg.

Istnieją inne jeszcze metody układania takich równo stopniowanych skal, o których jednak na tem miejscu szerzej rozwodzić się nie będę. Wszystkie one razem niezbyt są jeszcze popularne wśród szerszego ogółu, raz dlatego, iż niezbyt dawno powstały, a po drugie, iż wymagają one dla zrozumienia i stosowania pewnego matematycznego przygotowania, które nie jest w tym stopniu zjawiskiem powszechnem. Byłoby przecież rzeczą wskazaną, by zainteresowanie temi próbami przeniknęło w szersze pedagogiczne sfery. Jeżeli bowiem nie dają one jeszcze w tej chwili idealnego rozwiązania problemu trudności zadań, to są już w każdym razie zdecydowanem wejściem na drogę naukowego ujęcia sprawy, a nie zdaniem się na dowolność przypadkowych, jednostkowych opinij. Dają one już dziś podstawę do naukowej systematyki zadań, którą praktyk może weryfikować i udoskonalać.

Przy rozpowszechniających się obecnie systemach nauczania sprawa selekcji zadań pod względem trudności mniej dla pedagoga ważną się zdaje. Skoro bowiem uczeń uzyskuje możność wybierania w pewnych granicach samoistnie tematu zajęć oraz metody pracy, to dostosowanie trudności do uzdolnień dokonywa się po części automatycznie bez ingerencji nauczyciela; albowiem uczeń ma prawo odrzucić, przynajmniej chwilowo, to co jest dla niego za trudne. Takie postawienie sprawy ułatwia nauczycielowi jego obowiązek doboru zadań,

ale go od niego nie zwalnia. Trzeba pamiętać, że przecież szkoła współczesna bardziej aniżeli dawniejsza żąda od nauczyciela, by znał on zdolności swych uczniów i to pod względem jakości zarówno jak też stopnia. A czy poznanie to miałoby jakiś sens, gdy nie miałby się dostosować do niego dobór zadań, których rozwiązania on od swoich uczniów oczekuje? Jeżeli nawet nauczyciel uczniom swoim niczego przemocą nie narzuca, to wiedzieć powinien doskonale, czego od nich spodziewać się ma prawo. Zagadnienie trudności i teraz zatem pozostaje żywotnem dla nauczyciela.

A dalej: spodziewać się wprawdzie należy, że z czasem zniknie klasyfikacja ze szkół w tej formie ,w jakiej ona obecnie tam się odbywa. Narazie jednak jest ona jeszcze wymagana, a w jakiejś formie, chociaż nie w tej, co obecnie, będzie prawdopodobnie zawsze istniała, jeżeli nie w szkole, to poza nią (np. przy wstępowaniu do jakiegoś zawodu). Otóż klasyfikacja jest u nas i dziś jeszcze czemś zupełnie prawie dowolnem. Nauczyciela, który wstępuje w zawód, nie uczą, jak ma on klasyfikować, które odpowiedzi ma uznawać za dobre, które za jeszcze dostateczne, a które za już niedostateczne. To też postępuje on w tym względzie z reguły dość dowolnie, często w zależności od tego, czy jest „ostry" czy też nie. U jednego nauczyciela połowa klasy jest dobrych, a kiedy przyjdzie na jego miejsce do tej samej klasy drugi nauczyciel, to dobrych prawie wcale niema. Zmiana klasyfikacji tłumaczy się w tych wypadkach jedynie zmianą skali żądań. A przecież wysokość żądań powinna być dostosowana zawsze do zdolności i przy tych samych wynikach tej samej winna zawsze podlegać ocenie. Nie jest rzeczą dopuszczalną, ażeby, zależnie od upodobania jednostki, oceny te mogły dowoli podskakiwać lub opadać na stopniach skali. Niezbędne więc są tu pewne normy regulujące postępowanie nauczyciela, a będą one naprawdę możliwe dopiero po dokładnem ustaleniu stopnia trudności zadań, które wobec danego stopnia zdolności uczniów mogą być stosowane.

Podobnie układanie programów nauki dla pewnych lat będzie tak długo mieć poniekąd dowolny charakter, jak długo autor programu nie będzie miał ścisłych naukowych podstaw rozstrzygnięcia, czy materjał, który on na dany stopień nauki

przeznacza, nie zawiera w sobie zadań zbyt trudnych. W braku tych danych także i krytyka programów musi być chwiejną i zbyt zależną od osobistych, objektywnie nieskontrolowanych wrażeń.

Są to więc ważne powody, które każą witać z zadowoleniem każdą próbę naukowego ujęcia zagadnienia trudności i pragnąćby należało, by praktyka postarała się wyzyskać z nich jaknajrychlej to, co obecnie już wyzyskać można.

Prof. Dr. LUDWIK JAXA BYKOWSKI (Poznań).

WSPÓŁPRACA PRZYRODNIKA PRZY WYRABIANIU CHARAKTERU.

> Prawdy boże, złożone są nie tylko w biblji i piśmie świętem, lecz także we wszystkich tworach natury... Nauki przyrodnicze mają być nie tylko czynnikiem kształcącym spostrzegawczość człowieka, ale oraz najpotężniejszym środkiem uszlachetnienia.
>
> (Antoni Sokołowski: W sprawie reformy szkół średnich. 1899).

Różne i nieraz wprost sprzeczne wypowiada się zdania w odniesieniu do etycznego znaczenia studjów przyrodniczych, a biologicznych w szczególności. Niektórzy chcieliby na biologicznych podstawach oprzeć cały system etyki, inni wprost oskarżają nauki przyrodnicze o tendencje rozkładcze, deprawujące, przeciwreligijne. Na teorje i uogólnienia współczesnej biologji powołują się zwolennicy najsprzeczniejszych doktryn i dążeń społecznych, dobierając odpowiednie fragmenty wielkiej całości życia wszechświata, znajdują w nich ilustracje i poparcie swych tez kosmopolici i nacjonaliści, legaliści i anarchiści, arystokratyczni „nadludzie" i reklamujący równość komuniści, liberali, socjaliści, radykali i konserwatyści, wigowie i torysi, postępowcy i zacofańcy, czy jak tam zwani i przezywani organizatorzy życia zbiorowego ludzkości.

Kilka zagadnień i teoryj daje punkt wyjścia do konfliktów i ataków, zjawisko, które niejednokrotnie powtarza się w histo-

rji nauk i kultury, z czasem ostrze walk i zatargów słabnie, a przy obustronnej dobrej woli nie tylko dochodzi do zawieszenia broni, ale nawet zupełnej zgody. Wszak w swoim czasie potępioną była nauka Kopernika i to nie tylko przez Rzym, jak przedewszystkiem przez Lutra. Mechanistyczna teorja Newtona, która oczywiście położyła kres średniowiecznej wierze w kierownictwo gwiazd i planet przez specjalnych aniołów, jako stróżów i władców poszczególnych ciał niebieskich, podcinając tem samem nogi całej astrologji, dała oparcie atakom materjalistów mimo, że tak warmiński kanonik, jak i angielski fizyk sami byli głęboko wierzącymi, a Newton na podstawie swych rozważań dochodzi do t. zw. kosmologicznego dowodu istnienia Boga, uznając w pełni dowód teologiczny, oparty na celowości urządzenia świata. W swych „Matematycznych podstawach filozofji przyrody" wyraźnie powiada, iż „cały przestrzenno czasowy porządek istniejących przedmiotów musiał zrodzić się w wyobraźni i woli Jaźni koniecznie istniejącej", niedwuznacznie więc walczy w obronie osobowego Stwórcy i Kierownika świata.

Jeszcze drastyczniej zaznaczył się konflikt między „wiedzą a wiarą", czy „nauką a religją" wobec teoryj kosmogonicznych Kanta i Laplace'a, które bez zastrzeżeń przeciwstawiały się opowieści o 7 dniach stworzenia. Tu nastąpił znów krok ustępstwa i pojednania ze strony teologji i dziś na tem polu zatargów niema, a jeśli wspomniane poglądy spotykają się z krytyką, a nawet atakami, to ze strony ściśle naukowej i przyrodniczo-matematycznej.

Natomiast polem tarć w obecnej dobie jest biologja, a w szczególności pewne twierdzenia ewolucjonizmu. Sama nauka o zmienności form przyjęta z nieufnością przez decydujące czynniki kościelne, która to nieufność z czasem przeszła nawet w niechęć wobec skrajnych wystąpień materjalistycznego, czy monistycznego, jak się sami nazywają, skrzydła ewocjonistów z Vogtem, Büchnerem i Haecklem na czele, w obecnej dobie po wyłączeniu skrajnych poglądów, jak ongiś kopernikańska doktryna, pokonała podejrzenia i sprzeciwy, ale nawet zyskała entuzjastycznych zwolenników wśród wybitnych przedstawicieli duchoweińwstwa katolickiego, jak jezuita ks.

Eryk Wasmann. „Boska potęga i mądrość, powiada z głębokiem przekonaniem, okazuje się w świetle o wiele jaśniejszem przez to, że doprowadziła do skutku cały tak różnorodny pod względem morfologicznym i biologicznym stan przyrody żywej za pośrednictwem naturalnych przyczyn rozwoju rodowego, niż gdyby bezpośrednio stwarzała poszczególne gatunki systematyczne".

Podobnie wyraża się P. v. Hammerstein i kończy następującem porównaniem: „jeśli bilardzista chce 100 kul odpowiednio pokierować, czy większą okaże sztukę, jeśli stokrotnie uderza i każdą kulę osobno doprowadzi do celu, czy gdy uderzeniem jednej kuli doprowadzi na upatrzone miejsce pozostałych 99?"

Sam zresztą Karol Darwin, jak świadczą jego pisma i świadectwa biografów, był bezwzględnym i surowym wyznawcą i miłośnikiem prawdy o umyśle głęboko religijnym. Klaatsch charakteryzuje go jako „wierzącego chrześcijanina, który w całem swem życiu i charakterze okazuje się wzorem praktycznego chrystjanizmu, co podkreślono zresztą po jego śmierci z kazalnic kościelnych". On sam zupełnie nie pragnął ani nie widział jakichś ataków ze strony swych teoryj przeciw religji. Przeciwnie w swem zasadniczem dziele podkreśla wzniosłość poglądu, wedle którego „Stwórca tchnął zawiązek wszelkiego otaczającego nas życia w niewiele form, albo może i jedną tylko, ...a z tak pojedyńczego zaczątka rozwinął się i jeszcze się rozwija nieskończony szereg form najpiękniejszych i najcudowniejszych". A w innem miejscu rozważając nieograniczoną i cudowną budowę wszechświata wyraźnie wyznaje, iż widzi konieczność „uznania Pierwszej Przyczyny, która posiada intelekt w pewnym stopniu odpowiadający ludzkiemu" i wobec tego deklaruje się jako „teista".

Zawieszenie broni i pewne porozumienie wynikło nie tylko z wniknięcia w istotę doktryny transformistycznej myślicieli chrześcijańskich, ale i z powodu ewolucji, jakiej uległa sama teorja ewolucji.

Atakowaną bowiem jest nie tyle sama zasada zmienności form, ile pewne szczegółowe poglądy i pojęcia. A właśnie te, pod wpływem skrupulatnych badań ostatnich czasów, uległy

poważnym ograniczeniom, modyfikacjom i nowej odmiennej interpretacji.

I tak właściwa i główna teorja Darwina o Doborze naturalnym, opiera się na zasadzie walki o byt. Gdybyśmy nawet uważali ją w tem wulgarnem znaczeniu przemocy i siły przed prawem, to przecie nie można czynić zarzutu niemoralności biologji, która nie stwarza tego zjawiska, lecz je wykrywa i bada, jak lekarz stwierdzając chorobę u pacjenta, nie jest jej powodem. Ale co więcej takie określenie pojęcia wraz z następującemi konsekwencjami nie jest ścisłe, jest wynikiem nazwy niezbyt fortunnie dobranej. Spotykamy się tu z przykładem, jak nawet ludzie nauki, spotkawszy nowe zjawisko, zestawiają je z dawniej znanemi i wyszukawszy jakieś bardziej podobne czy pokrewne, nadają nowemu jego nazwę, symbol, znacznik, nie troszcząc się, że skrupulatniejsza analiza wykaże cechy odmienne, nie odpowiadające temu znacznikowi, temu symbolowi. A tymczasem koło tego symbolu utworzyła się już pewna sfera skojarzeń i nastrojów, które przenoszą się zupełnie niesłusznie na to nowe zjawisko. Wreszcie może dojść do tego, że do słów doszukuje się pojęć i treści, a gdzie ich niema, tam się je podsuwa, nie troszcząc się o same zjawiska. W ten sposób niechęć lub sympatja przez słowa przenosi się czasem na pojęcia i przedmioty, które na to wcale nie zasługują. Przykładem tego jest właśnie pojęcie walki o byt. Niechęć wypływa z zestawienia z walkami społecznemi, czy politycznemi, państwowemi i dynastycznemi, aż do barbarzyństw wielkiej wojny i okrucieństw ostatnich przewrotów rewolucyj komunistycznych, gdzie wszędzie czynnikiem kierującym jest nienawiść, nieuczciwość, zbrodnia. Nieświadomie przeszły podobne uczucia i nastroje przez nieszczęśliwą nazwę do pojęcia walki o byt w przyrodzie, a w niektórych popularnych wydawnictwach można oglądać ilustracje zagryzających się na śmierć pokrewnych gatunków szczurów, choć żaden z badaczy podobnego zdarzenia nie zanotował. T. zw. walka o byt w przyrodzie nie wykazuje żadnego wyrafinowania, nienawiści. Nie powinna więc kojarzyć uczuć, jakie są jej obce, jak nie znajdziemy czegoś niewłaściwego w postępowaniu kupca lub fabrykanta, który chce dostarczyć swym klientom jak najlepszych wyrobów, choć przez to wy-

daje on „walkę" swoim sąsiadom i kolegom zawodowym, ale ta nie wzbudzi w nas niesmaku, bo nie wypływa z nienawiści, a prowadzi do ulepszenia i postępu. A właśnie w tem pojęciu walki prowadzącej do postępu Darwin rozumiał swoją teorję.

Ale co więcej. Dokładniejsza analiza wykazała, że działalność doboru jest w porównaniu do poglądów Darwina, nader ograniczona, że usuwa on zło i niedoskonałość jedynie, a nie jest czynnikiem twórczym.

Kwestja przyczynowości i celowości była już rozważana przez samego Darwina i konflikty na tem polu wynikają z niedość jasnego sformułowania pojęć. Nawet drażliwa kwestja stanowiska człowieka w przyrodzie doznała złagodzenia wobec coraz szerszego gruntowania się teorji mutacyjnych zmian.

Nie można jednak przemilczeć pewnych tarć i wątpliwości. Problem „cudów", zagadnienie istoty świata i samego człowieka, ich trwałość i t. p., to są zagadnienia, w których dalekimi jesteśmy od wypowiedzenia ostatniego słowa nauki.

Bez względu na to, jakiemu kierunkowi nauczyciel sam hołduje, winien zachować ścisły objektywizm. Przedewszystkiem winien dokładnie rozróżnić, co jest rzeczywistym faktem naukowym, stwierdzonym obserwacją, czy eksperymentem, a co przypuszczeniem, wśród hipotez omawianych wyraźnie ocenić, które są czystym tylko domysłem, które zaś można uważać za stwierdzone i w jakim stopniu. Hipotez i wyjaśnień nie powinno się dobierać tendencyjnie, owszem uwzględnić różne, rozbieżne kierunki, jako świadectwo, że nauka daleka jest od wypowiadania ostatniego słowa w tych kwestjach. A przedewszystkiem nie przekraczać granic wyznaczonych przez przedmiot, nie przenosić zdobyczy swoich nauk w dziedziny obce, lecz mimo całej potęgi i zdobyczy nauk przyrodniczych pamiętać, że dalekimi jesteśmy od poznania ostatecznego wszechrzeczy, a gdybyśmy nawet zdołali całkowicie nawet odsłonić posąg tajemniczego „Bóstwa ze Sais", to przecież, jeśli nie chcemy ulec zawodnej złudzie jednostronności fachowej i składać jedynie ofiar bożyszczu ciasnej specjalizacji („idola specus" Bacona) niepozwalającej na objęcie szerszego horyzontu, musimy skromnie uznać razem z M. Morawskim, iż „po-

nad prawami i celami natury, mogą być jeszcze wyższe prawa i cele".

Z drugiej jednak strony mamy prawo i obowiązek wymagać poszanowania i rozumienia naszej nauki przez innych. Nie możemy pozwolić na lekceważenie przedmiotu ani przez ucznia, ani nauczyciela innej dyscypliny, choćby ta miała za sobą dłuższą tradycję w szkole, albo dysponowała poważniejszym wymiarem godzin. Tu właściwy takt ze strony naszej ma znaczenie rozstrzygające. Musimy też domagać się szacunku dla prawdziwych zdobyczy naszych nauk, a zastrzec się przeciw wkraczaniu czynników niepowołanych, przeciw jakiejś średniowiecznej cenzurze w głoszeniu prawdy. Uznają tę zasadę światli pisarze duchowni.

Oto słowa z pięknego dzieła ks. d-ra J. Ciemniewskiego: „Każdy wiek ma swoją kulturę, swoje pojęcia i swój sposób myślenia, bo w każdym wieku ludzie na jedną i tę samą rzecz zapatrują się z innego punktu widzenia.

Kto chce mieć wpływ i znaczenie między ludźmi, nie może w XX wieku przemawiać do nich językiem trubadurów a nawet Petrarki lub Dantego, ani spoglądać na świat przez okulary, jakich niegdyś używano, choćby te okulary świetne były na owe czasy. Ponieważ ludzkość jest żywym organizmem, przeto ten tylko może ją zrozumieć i sam być zrozumianym przez ludzi, kto trzyma rękę na pulsie życia społecznego i wciąż idzie naprzód z postępem ludzkości. Tylko do balsamowania mumij tego samego sposobu skutecznie używać można, a już chorobę niezawsze można leczyć jednem i temsamem lekarstwem, nie leczymy bowiem choroby, ale chorego człowieka.

Biada byłaby Kościołowi, gdyby w rzeczach, nie odnoszących się do wiary, nie szedł z postępem czasu, gdyby ślepo trzymał się przeszłości i upierał przy tem, co dziś stało się anachronizmem, gdyby zasklepił się w jednej jakiejś formie nauczania i chciał ją uwiecznić.

Wtedy ludzkość przestałaby rozumieć i słuchać Kościoła. Ludzkość bowiem z woli Stwórcy posuwa się wciąż naprzód i dąży do coraz to większej cnoty, mądrości i doskonałości, robiąc coraz nowsze zdobycze naukowe. Kościół musi przeto również postępować, musi wciąż iść naprzód i coraz bardziej

doskonalić się pod względem formy, musi przyswajać sobie co raz to nowsze zdobycze wiedzy i kultury europejskiej, jeżeli chce być zrozumianym przez Europejczyków. Nigdy bowiem postęp nie był większy niż obecnie".

Uwagi dotychczas przedstawione mają charakter raczej negatywny, mają przestrzec przed niepożądanym kierunkiem, jaki mogłyby przyjąć nauki przyrodnicze i ujemnym wpływem, jaki wskutek tego mógłby się zaznaczyć u młodzieży zwłaszcza wrażliwej, niedostatecznie wyrobionej, podatnej urokowi sugestyj odzianych w szatę naukowości.

Lecz znaczenie w tym kierunku jest i p o z y t y w n e. Przytaczam w tym względzie pogląd prof. Zubera, zawarty w zagajeniu XXVIII Walnego Zgromadzenia Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. Kopernika we Lwowie w r. 1899.

„...A są też nauki przyrodnicze niezmiernie ważnym czynnikiem wychowawczym, byleby je zawsze traktowano z należytem zrozumieniem i we właściwy sposób. Albowiem najskuteczniejszem uodpornieniem młodocianego organizmu przeciw rozmaitym zgubnym i chorobliwym wpływom jest wzbudzenie w nim zamiłowania do ścisłych badań i pracy naukowej, a chociaż niewszyscy potem mogą zostać zawodowymi przyrodnikami, to jednak najprędzej i najskuteczniej trafiają do młodego umysłu cuda przyrody z całym swym uszlachetniającym i zaciekawiającym wpływem, a metoda badań przyrodniczych, oparta na szczegółowej obserwacji i ściśle logicznem wnioskowaniu, może i musi pozostać najlepszą i najpewniejszą podstawą pożytecznej pracy w jakimkolwiek zawodzie.

Tylko gruba ignorancja lub zła wola mogą naukom przyrodniczym podsuwać jakiekolwiek wpływy destrukcyjne i posądzać prawdziwych przyrodników o dążenia anarchistyczne, komunistyczne lub nawet antyreligijne. Przecież właśnie gruntowne poznawanie odwiecznych i niewzruszonych praw rządzących wszechświatem, z których jasno i logicznie wynika, że nie gwałtowne i przypadkowe przewroty, ale powolna i ściśle przyczynowa ewolucja jest podstawą wszelkiego bytu, nie może prowadzić do jakichkolwiek dążeń przewrotowych i nie może lepiej obudzić i potężnie utrwalić najszczytniejszych i najszlachetniejszych uczuć religijnych, jak właśnie szczegółowe

studjowanie wspaniałych dzieł przedwiecznej Mądrości oraz zjawisk nieskończenie skomplikowanych, a jednak rządzonych przez niewzruszone i matematycznie pewne prawa".

Znany warszawski lekarz i uczony prof. Henryk Nusbaum, wychodząc z założenia, „że kultura nie jest przeciwieństwem natury, ale jej dalszym rozwojem" wysnuwa następujące wskazania: „Etyka, którą daje nam przyrodoznawstwo, jest głębokiem poczuciem obowiązku, nieznużonego dążenia do nieznanej nam dziedziny doskonałości, jest więc miłością pracy, jest miłością prawdy i miłością bliźniego, jest miłością teraźniejszości, przyszłości, jest umiłowaniem postępu, mądrości i rozumną czcią miłości".

„To też istotnie — powiada J. Nusbaum — wszyscy niemal wielcy biologowie, miłujący gorąco życie w naturze, odznaczali się również w wysokim stopniu miłością dla życia ludzkiego, współczuciem dla cierpień ludzkich i zawsze przejęci byli najwznioślejszemi zasadami społecznemi, oraz ideą altruizmu względem współistot swoich.

Największy biolog naszego stulecia, Karol Darwin — jakiż to wzniosły typ człowieka! Najzagorzalsi nawet przeciwnicy jego teorji czcili niezwykłe zalety jego wielkiego serca. Co za niepospolita delikatność uczuć, jaka gorąca miłość względem rodziny i bliźnich, co za potężna zdolność współczuwania się ich cierpieniom...

U nas w Polsce największy z biologów, Jędrzej Śniadecki, jakąż gorącą żywił miłość dla ludzi i dla wszystkiego, co wzniosłe i szlachetne! A któż pokochał całem sercem nasz lud górski, któż poświęcił się dla niego i przez wiele lat niemal żył i działał dla jego dobra, jak nie ten, co umiłował też potężne nasze góry ojczyste, co znajdywał największe upodobanie w studjowaniu żywej przyrody naszych regli i turni — wielki miłośnik naszej natury swojskiej, Tytus Chałubiński?".

Nie potrzeba chyba się rozwodzić, jak potężnym czynnikiem mogą być przy kształceniu u c z u ć p a t r j o t y c z n y c h. Jeśli wyidealizowanym wyjątkiem wśród współwyznawców jest „Srul z Lubartowa", tęskniący do fasoli i wesołego wróbla, to przywiązanie do ojczystej ziemi wśród naszej rdzennej ludności jest wprost bijące w oczy; dawał mu świa-

dectwo chłop wielkopolski przed wojną, broniący swej ojcowizny przed przemożnem prusactwem, dawał każdy góral, który przerzucony w doliny tęsknił do swych Tatr czy Czarnohory, dawali wracający z Ameryki robotnicy, choć tam w większym nieraz dostatku żywot wieść mogli, a przecie pragnęli choć na starość osiąść z powrotem na „polskim ugorze", dała cała nasza emigracja polityczna w tylu pokoleniach, głosząc wszędzie, że ojczyzna jest „jako zdrowie". A uświadomienie całości naszej przyrody martwej i żywej w całem bogactwie i rozmaitości od szumnego Bałtyku po wyniosły łuk Karpat z nizinami i piachami Wielkopolski i Mazowsza, puszczami i kniejami Litwy i Polesia, stepem podolskim i smętnemi bagnami Polesia, bogactwem kopalnianem Zagłębia i Podkarpacia, wzmoże rozumowo te uczucia, nauczy Ojczyznę miłować i cenić.

Stąd objaw, że wbrew postulatom rozmaitych międzynarodowych teoretyków społecznych, opierających swój kosmopolityzm na rzekomych podstawach przyrodniczych i wynikach teoryj ogólnobiologicznych, wielcy przyrodnicy byli i są gorącymi patrjotami, nieraz czynnie poświęcającymi się za Ojczyznę.

Kilka przykładów z pośród tych największych tytanów myśli. Oto Jan Lamarck za młodu nieustraszony żołnierz, w obronie ojczystej Francji nie tylko naraża życie na zapomnianej placówce, ale porywa za sobą starszych, wytrawnych towarzyszy, a wyszedłszy szczęśliwie cało, zdobywa nazajutrz przed frontem oficerskie szlify i otwiera sobie dalszą świetną karjerę wojskową, z której go wytrąci dopiero ciężka choroba.

Drugi, jego młodszy kolega Stefan Geofroy Saint-Hilaire, postać może jeszcze bardziej świetlana. W czasach terroru wielkiej rewolucji z narażeniem życia, czasem z pod gradu kul ratuje więzionych lub ściganych przyjaciół, uczonych, prześladowanych księży. W czasie wyprawy Bonapartego do Egiptu nie waha się zaryzykować swej wolności w imię dobra nauki, a gdy przy upadku Aleksandrji Anglicy zażądali wydania bogatych zbiorów naukowych, ryzykuje zerwanie układów, naraża się na więzy niewoli lub może grozę doraźnej egzekucji, ażeby jednak nie wydać narodowych zdobyczy naukowych w ręce wrogów, lecz zachować je dla Ojczyzny. Imponuje swą niezłomnością nawet lodowatemu zwycięzcy, który pod grozą zniszczenia bez-

cennych skarbów odstępuje od swego żądania i zbiory wyprawy egipskiej zdobią do dziś muzea francuskie.

A u nas zacząwszy od Mikołaja Kopernika, który nieugięcie broni Warmji przed zachłannością krzyżaków i Albrechta, poprzez Śniadeckich, walczących o polskość uniwersytetu wileńskiego, broniących jego dóbr przed zwycięzcami, tak Francuzami jak Rosjanami, bez względu na osobiste przykrości i niebezpieczeństwa (wszak Jan miał być jedynym wyjętym z pośród ogólnej amnestji), czynych w styczniowem powstaniu Benedykta Dybowskiego, Bronisława Radziszewskiego i tylu późniejszych zesłańców sybirskich, aż do współczesnych, z których nie jeden ochotniczo i orężem przyczyniał się do wywalczenia i ugruntowania wolności i zjednoczenia Ojczyzny, a niemal wszyscy bronią czystości nauki polskiej i szkoły polskiej.

Gdyż słusznie i pięknie powiedział wielki L. Pasteur: „Nauka nie ma ojczyzny, ale uczony powinien ją posiadać". A przyrodnicy to czują, do nich mówi Przyroda.

Są jednak niektóre dziedziny, w których urabianie charakteru oddane jest przedewszystkiem przyrodnikowi.. Uczuciom patrjotycznym podporządkowuje się, a wiąże też z kultywowaniem upodobań estetycznych u m i ł o w a n i e z a b y t k ó w i ich ochrona. A tu wchodzą w grę nie tylko pamiątki historyczne i dzieła sztuki, ale i wiele tworów przyrody. Tak pewne partje krajobrazowe cenne ze względu na swe piękno, lub z powodu wartości naukowych, jak i pewne rzadkie gatunki zwierząt i roślin zasługują na specjalną opiekę i ochronę i trzeba przyznać, że tak decydujące władze, jak i społeczeństwo okazuje zrozumienie tej sprawy, a choć zdarzają się smutne wypadki dzikiego lub bezmyślnego czy geszefciarskiego wandalizmu, to jednak od czasu zdobycia niepodległości dużośmy na tem polu zdobyli. Wielkie zasługi ma oficjalna Komisja Ochrony Przyrody. Tu jednak jeszcze dużo do zrobienia i w pracy tej czynnie może i powinno wziąć udział nauczycielstwo bądź wprost współdziałając z komisją, bądź przedewszystkiem szczepiąc umiłowanie i kult przyrody wśród młodzieży. Organizowanie święta sadzenia drzewek, ochrona zabytków i osobliwości, ma znaczenie wychowawcze nader doniosłe, ale może też przyczynić się, zwłaszcza w mniej kulturalnych okolicach, do pod-

niesienia ekonomicznego, choćby w związku z rozwojem sadownictwa i uporządkowania dróg.

Z akcją tą wiąże się opieka nad zwierzętami, w szczególności troska o ptaki śpiewające zimą. Tego rodzaju praca, oczywiście bez przesadnej czułostkowości, rozwija umiłowanie szlachetne przyrody i jej tworów, wyrabia podniosłą zdolność współczucia nie tylko z bliźnimi, ale z każdym żywym tworem przyrody. Nadaje się przedewszystkiem w klasach niższych, gdzie może być pod każdym względem owocną, szeroko powinna być kultywowana w szkołach żeńskich wszelkich typów, gdzie jest bardziej na miejscu niż ćwiczenia sekcyjne. Uszlachetniającą może też być hodowla roślin ozdobnych, wazonkowych, urządzenie akwarjum i terrarjum i troska o ich mieszkańców, natomiast hodowla ptaków w klatkach poza udomowionym kanarkiem nie zasługuje na zalecenie bez jakichś specjalnych celów, jako bądźcobądź niewola swobodnych stworzeń, usprawiedliwiona może być jedynie podczas zimy, ciężkiej dla wszelkiego stworzenia.

Wszystkie tego rodzaju zajęcia wpływają uszlachetniająco, przyczyniają się do spotęgowania subtelności uczuć, wdrażają do czynnej miłości przyrody i pomocy dla opuszczonych i będących w potrzebie lub ciężkich warunkach.

Terenem, na którym w szerokim zakresie może się rozwinąć współpraca w etycznem wyrobieniu, to dziedzina tz. etyki cielesnej (somatycznej), związana i harmonizująca z wskazaniami higjeny. Dziedzina o pierwszorzędnem znaczeniu raz dlatego, że normy swe i zalecenia opiera na podstawie ścisłych badań naukowych empirycznych, co dla umysłów krytykujących dorastającej młodzieży ma oczywiście walor bez porównania silniejszy, niż przepis narzucony dogmatycznie, powtóre, ponieważ zaniedbanie tych przepisów przy równocześnie zalecanych i stosowanych praktykach ascetycznych, może doprowadzić do tragicznych czasem konfliktów między ciałem i duchem i być źródłem poważnych zaburzeń chorobowych, wreszcie jest rozumowem uzasadnieniem niektórych przepisów społeczno-państwowych, które w tem oświetleniu okażą się nie jako szykana i przymus policyjny, lecz jako zbawienne zarządzenia, których przestrzegać powinno się dla własnego dobra,

w poczuciu wewnętrznej odpowiedzialności wobec potrzeb własnych i swoich najbliższych.

Moralność somatyczna polega na pogodnem uznaniu życia i jego praw, uważa cielesną stronę za ważny i wartościowy składnik naszej jaźni, którego lekkomyślnie nie wolno niszczyć ni uszkadzać, owszem odpowiednio ćwiczyć, rozwijać i wyrabiać. Wyrazem tego jest, w przeciwieństwie do czasów dawniejszych, a zwłaszcza średniowiecza nie pogarda, ale rozumny i właściwy kult ciała, stąd we współczesnej pedagogice nie mniejszą kładzie się wagę na wychowanie fizyczne, jak duchowe, uważając, że przeto nie przeciwstawia się wcale wymaganiom religijno-moralnym, lecz je wydatnie uzupełnia i walnie wspiera. Nauka przyrodoznawstwa jest powołana, a to jest jedno z jej pierwszorzędnych zadań wychowawczych, dać młodzieży naukowe wiadomości w tej dziedzinie, przyczem nie może ograniczać się do stosownych wskazówek przy nauce somatologji i hygjeny, lecz korzystać z nadarzającej się sposobności i przy innych rozdziałach, a nadto nie zacieśniać się do samego działania na intelekt, lecz starać się wyrobić i odpowiednio nagjąć wolę. Młodzież powinna zrozumieć, że zdrowie tak duszy, jak ciała jest warunkiem pełnej zdolności produkcyjnej i że skarbu tego nie wolno bezkarnie i nie godzi się marnować dla chwilowych przyjemnostek i wybryków. Powinna tedy wiedzieć, co dla ciała jest użyteczne, co szkodliwe, a więc w pierwszym rzędzie zdobyć świadomość na podstawach naukowych tych grzechów i nadużyć, które pociągają za sobą utratę lub nadwątlenie zdrowia i pełnej zdolności do owocnej pracy. Bezstronne i naukowe przedstawienie sprawy, oczywiście bez tendencyjnej i bezwarunkowo szkodliwej przesady i grozy, poparte siłą dat statystycznych, w pewnych wypadkach, przy alkoholu lub nikotynie np. ilustrowane stosownym eksperymentem, wywrą silniejsze i trwalsze wrażenie, niż długotrwałe kazania, okraszone licznemi i wzniosłemi cytatami i będą poważnem napomnieniem i wskazówką życia.

Słusznie powiada Schönichen, „że takie naukowe pouczenia nie pragną być niczem mniej, ani niczem więcej, jak podporą jednako skierowanych usiłowań ogólnej etyki i religji. Gdy jednak te ostatnie w walce przeciw występkom i namiętnościom

posługują się w pierwszej linji słowem, jako orężem, nauki przyrodnicze mają broń jeszcze donioślejszą i skuteczniejszą w eksperymencie i dowodach faktów materjalnych. Więc nie w przeciwieństwie do kościelnego duszpasterstwa, lecz w ścisłej z niem łączności pragną nauki przyrodnicze prowadzić walkę z niemoralnością".

Dziedzinami, w których nauka biologji powinna czynną akcję rozwinąć to bez kwestji walka z alkoholizmem i nikotynizmem. Nie jest wprawdzie zadaniem szkoły ustawowem apostolstwo wstrzemięźliwości bezwzględnej, ale naukowe, ściśle przedmiotowe przedstawienie kwestji jest wystarczającą i cenną pracą propagandową.

Eksperymentalne przedstawienie zgubnego wpływu alkoholu i nikotyny na wszelki organizm, więc np. działanie alkoholu na pepsynę, lub zabójczy skutek minimalnych dawek nikotyny zawartych w dymie tytuniowym na zdrowe i pełne życia zwierzęta umieszczone w „fajce wodnej", demonstracja preparatów lub obrazów chorobliwego zwyrodnienia narządów pod wpływem wymienionych używek, zestawienie danych statystycznych świadczących, jaką klęską społeczną jest alkohol, zwrócenie uwagi, jakim despotą staje się nikotyna, bez której palacz bywa niezdolnym do łatwej choćby codziennej pracy, jak przytem łatwo drobne i przygodne dawki rozwiną się w ubezwładniający nałóg, przy którym nawet krótkotrwałe przerwy stają się nie do zniesienia, to wszystko niewątpliwie zrobi wrażenie i przynajmniej na pewną ilość uczniów wywrze wpływ dodatni zwłaszcza, jeśli się podkreśli, że nie jest dowodem dojrzałości folgowanie nałogom i namiętnościom, lecz przeciwnie rozumne ich opanowanie. Oczywiście wpływ będzie tem większy, im większem zaufaniem cieszy się nauczyciel i im jego żywot będzie przykładem dodatnim, a nie może nawet odstraszającym. Szkoła jako taka nie może zajmować stanowiska niezdecydowanego i kompromisowego, lecz musi wystąpić przeciw nawet t. zw. umiarkowanemu używaniu narkotyków, które zwłaszcza w okresie rozwoju są nawet w minimalnych dawkach bezwarunkowo szkodliwe (poza niektóremi przypadkami chorobowemi, gdzie alkohol może stanowić lekarstwo). Jeśli więc nauczyciel sam nie jest abstynentem, powinien trak-

tować to jako wadę i słabość swego charakteru, a w każdym razie nie dawać powodu, zachęty lub choćby przykładu na wycieczkach, czy w innych swobodniejszych sytuacjach.

***

Bardziej skomplikowanem jest zagadnienie t r a k t o w a n i a s f e r y s e k s u a l n e j w szkole. Temat ten, któremu poświęcono już ogromną literaturę, dotychczas jednak nie jest zamknięty, a poglądy wygłaszane nieraz są zasadniczo sprzeczne. A właściwie nie jest to jeden temat, lecz dwa odmienne: jeden, bardziej teoretycznej natury, to zagadnienie omawiania w szkole narządów i czynności rozrodu u rozmaitych typów roślin i zwierząt, drugi, czysto praktyczny, udzielenie wskazówek w odniesieniu stosunków płciowych wśród ludzi.

Samo zagadnienie jest pierwszorzędnego znaczenia.

Cytuję pogląd prof. W. Witwickiego przedstawiony w referacie wygłoszonym na X zjeździe lekarzy i przyrodników polskich:

„Życie płciowe jest nadzwyczaj ważnym objawem zdrowej natury ludzkiej, jest koniecznym składnikiem życia dojrzałej jednostki ludzkiej, jest potężnym czynnikiem powstawania wielu objawów życia społecznego, że wymienię tylko sztukę, szereg urządzeń prawnych, zwyczajów, poglądów etycznych i w. i.

Zaczem młodzieniec powinien wynieść ze szkoły średniej przynajmniej ogólnikowe zrozumienie życia płciowego, a młodzieniec klasycznie wychowany powinien uzyskać w związku z tem zrozumieniem i poszanowanie dla niego. Oba te czynniki złożą się na przygotowanie go do dzielnego, czynnego życia i na tem polu w przyszłości.

Wobec tego nauczyciel powinien w odpowiednim duchu traktować naukę bez względu na to, jakiego uczy przedmiotu".

W i a d o m o ś c i o n a r z ą d a c h r o z r o d n y c h i r o z m n a ż a n i u wyłączyć z nauki szkolnej, mojem zdaniem, wprost niepodobna. Wydawanie potomstwa odgrywa w państwie istot ożywionych tak doniosłą rolę, że gdyby nawet abstrahować od zainteresowań bezpośrednich młodzieży, to przecie wyłączenie z nauki szkolnej wszelkich wiadomości o rozmnażaniu i narządach rozrodczych jest pedagogicznie nie

wskazane [1]), a w praktyce niemożliwe do pomyślenia. Kwestją sporną być może tylko czas, zakres i sposób nauczania.

Życie płciowe i narządy owocowania roślin nie nasuwają pod tym względem żadnych wątpliwości, kwiat stanowi tak ważny i rzucający się w oczy narząd, że nie tylko nie da się pomyśleć jakieś przemilczenie, lecz owszem stanowi on ośrodek zainteresowań i nauki botaniki od najniższego stopnia, gdzie od dawna rozdziały te wyrobiły sobie prawo obywatelstwa i nikt pod tym względem żadnych zastrzeżeń nie podnosi. Tak samo zjawisko zapylenia, obserwowane najlepiej eksperymentalnie na odpowiednich roślinach wazonkowych (kliwja, hjacyt, tulipan...) i konieczność przeniesienia pyłku na znamię słupka, wskazuje na niezbędność złączenia się dwu elementów charakterystycznych i stanowi wstęp i punkt wyjścia do dalszych zjawisk. Zwrócenie uwagi na rośliny dwupienne jest dalszym etapem w nauce, jako przykład rozdzielnopłciowości.

W odniesieniu do państwa zwierząt już na tym stopniu można rozróżnić zwierzęta żyworodne od jajorodnych, przedstawić w taktowny sposób budowę jaja ptasiego, jak to np. uczynili w swym podręczniku dla klas niższych szkół średnich Nusbaum i Wiśniowski, podkreślając, że i żyworodne rozwijają się z jaj. Również omówić tu można i należy stosunek rodziców do potomstwa, podać przykłady troskliwości, sposoby karmienia młodych, zwrócić też przygodnie uwagę na różnice w kształtach i barwach u różnych płci, a przy ptakach i traszkach na ozdoby w czasie lęgowym, jako świątecznym i uroczystym w przyrodzie. Dalsze wdawanie się programowe w rozpatrywanie szczegółów budowy anatomicznej, rozwoju lub zjawisk

---

[1]) Podaję urywek z pamiętnika jednego z moich uczniów:

...kiedykolwiek rodziło się w rodzinie małe dziecko, na zapytania moje, skąd się wzięło ono, odpowiadano mi: „A, fe! Kto widział pytać się o takie rzeczy! Będziesz starszy, to się dowiesz".

To „a fe!" pozwalało się domyślać w każdym razie: nic i bardzo wiele, pole do fantazowania było otwarte i to w kierunku czegoś niby występnego, a słodko zakazanego, skoro było: „fe!" — Pamiętam, że pod wpływem tych rozmyślań na temat tego „fe!" robiło mi się przykro, że istnieję na świecie wogóle i wstyd samego siebie, skoro przyjście mej osoby na świat było połączone z jakiemś: „fe!".

życia płciowego na tym stopniu nie jest potrzebne ani wskazane. Niekiedy jednak może się zdarzyć, że któreś z dzieci, zwłaszcza jeśli stosunek do nauczyciela nie jest wymuszony, lecz bliższy i szczery, zapyta o kwestje te w stosunku do człowieka. W takim razie pytania nie należy puszczać mimo uszu, odkładać odpowiedzi na później, ani tem mniej ganić, lub wyjaśniać legendarnie, czy żartobliwie, bo ciekawość dziecięca nie spocznie, aż nie otrzyma zadawalającej odpowiedzi, która poza nauczycielem dana bywa z reguły zbyt drastyczna i cyniczna [2]), lecz poważnie i rzeczowo potwierdzić, że i płód ludzki, jak u zwierząt ssących rozwija się w łonie matki, rodzi się żywy w stanie nader niedołężnym i za młodu karmi mlekiem. Zwykle też w czasie wiosennych wycieczek nad staw zwracają uwagę młodzieży złączone pary żabie i tu uciekanie się do jakichś wybiegów nie uważam za wskazane, powinno się przyznać otwarcie związek tego objawu z czynnością rozmnażania i przeprowadzić analogję z zapyleniem i rozrodem roślin, co zwłaszcza,(jeśli wycieczkę tego rodzaju urządza się w drugim roku nauki, znajduje dostateczne zrozumienie w poprzedniej nauce szkolnej. Zupełnie tak samo należy dać ewentualne wyjaśnienie w odniesieniu do chrabąszczy.

Na stopniu wyższym w szkole średniej i w szkołach zawodowych, zwłaszcza tam gdzie prowadzi się ćwiczenia sekcyjne, przedstawienie budowy narządów płciowych nie przedstawia nic nienaturalnego, ani trudnego, jedynie w klasach koedukacyjnych powinno się omawiać te szczegóły jeśli nie na osobnych lekcjach, to przynajmniej nie tworzyć grup mieszanych. Wobec tego, że zwłaszcza w okresie krytycznym szczegóły te mogą być dla niektórych jednostek silnie drażniące, powinny programy przesuwać biologję na klasy wyższe. Okazem zasadniczym na którym podstawową naukę powinno się przeprowadzić i istotnie szczegóły budowy i czynności narządów rozrodczych wyjaśnić, powinna być żaba, tak z uwagi na swą

---

[2]) Wedle moich badań ogromna większość młodzieży gimnazjalnej zostaje „uświadomiona" w wieku 11 — 14 lat, niewielu wcześniej, a jeszcze mniej później. Uświadomienia dokonywa niestety nie rodzina, ani szkoła, lecz najczęściej starsi koledzy, ulica... oczywiście w sposób jak najgorszy.

pospolitość, jak budowę, a w takim razie zwierzęta ssące przedstawiające już całkiem wyraźne podobieństwo z człowiekiem, będą wymagały tylko dalszych uzupełnień, naturalnie się przedstwiających[3]). Laboratoryjna praca w grupach pozwala na indywidualizowanie i wyjaśnienie wątpliwości i szczegółów wysuwanych przez poszczególnych pracowników.

Oczywiście przy laboratoryjnem prowadzeniu nauki pomijanie tych szczegółów jest niemożliwe, ale wyłączanie tych partyj nawet przy nauce czysto teoretycznej, uważam za wysoce niewłaściwe, budząc zaciekawienie niezdrowe, zaspakajane co najmniej w sposób nienaukowy i wcale niepedagogiczny. Dlatego też pomijanie odnośnych rozdziałów przy anatomji ciała ludzkiego, czy to w podręczniku; czy w wykładzie uważam za niewłaściwe, podobnie jak z drugiej strony niestosownem jest kładzenie niezwykłego nacisku na ten dział, albo wdawanie się w zbytnie szczegóły anatomiczne. Pewną trudność można napotkać w zakładach koedukacyjnych, tu kwestje te, jak wspomniałem, można omawiać osobno, przyczem szczegóły płci przeciwnej można zacieśnić do najistotniejszych dat.

Dr. L. Burgerstein zaleca w oficjalnej, przedwojennej jeszcze instrukcji austrjackiej następują drogę „bez ryzyka":

„Przy sposobności nauki anatomji używa się zwykle okazu jakiegoś małego, łatwego do zdobycia ssaka, np. świnki morskiej, jako preparatu demonstracyjnego. Nie widzę żadnych szkopułów, by nauczyciel w czasie demonstrowania narządów moczowych owego ssaka, przechodząc od jednej grupy uczniów do drugiej, włączył krótkie wiadomości o głównych częściach męskiego i żeńskiego systemu rozrodczego, bez jakiegokolwiek nawiązywania do człowieka. Wystarcza krótko zaznaczyć: Gruczoł ten u samca wytwarza płyn, nasienie, które temi przewodami, mianowicie nasieniowodem i cewką moczową wydostaje

---

[3]) Krótki zarys rozwoju embrionalnego ssaków nauczy ich patrzeć poważniej na wiele faktów, które w życiu codziennem zwykli byli oglądać pod kątem mniej poważnym, obszerne traktowanie myologji z uwzględnieniem sportów i rzeźby, nauczy ich patrzeć na ciało ludzkie i niekoniecznie zaraz z niem kojarzyć wyobrażenia treści seksualnej, a teorja dziedziczności i doboru pouczy ich o poważnej roli życia płciowego dla rozwoju gatunku.
Witwicki: O roli naucz. hist. nat.

się na zewnątrz. Tu znów w jajnikach (u samicy) powstają drobne jajeczka, które tędy, t. j. przez jajowody dostają się do macicy. Jeśli znów nasienie dostanie się tym otworem do jaj, może nastąpić złączenie się jaja i plemnika, czyli zapłodnienie, co powoduje jajo do dalszego rozrostu; ostatecznie dojrzały płód po rozmaicie długim przeciągu czasu u różnych gatunków, zostaje wydany na świat, oddziela się od organizmu matczynego i karmi się wydzieliną gruczołów mlecznych tu umieszczonych; zwierzę w czasie ciąży wymaga z powodu wielkiej pracy przyrody (formowania płodu), a także i po porodzie ochrony i względów, o czem wie każdy hodowca, stąd żaden wieśniak nie natęża pracą ciężarnej klaczy.

Takie krótkie rzeczowe przedstawienie i pouczenie nie zawiera niczego, coby mogło budzić wątpliwości i zarzuty jakiekolwiek".

Schoenichen stojąc na podobnem stanowisku zaleca unikania nazw właściwych dla poszczególnych części i czynności płciowych idąc nawet dalej, niż Burgerstein. Nie tylko wyklucza użycie słów macica, prącie, jądro, które zastępuje wyrazami „przestrzeni lęgowej (Fruchthalter"), „gruczołu męskiego, organu zapładniającego", ale nawet proponuje zastąpienia nazwy zarodka (Embryo), lub nasienia obojętniej brzmiącą „larwą" i „substancją zapładniającą (Befruchtungsstoff)". Przypomina mi się obłudne gorszenie się przedwojennych prusaków zwyczajem bosego chodzenia naszych włościan, których też nazywali „półnagimi dzikusami", w szkole zaś podobna przesadna pruderja, jak każda nieszczerość i półśrodek, może wywołać wprost przeciwny skutek. O ile oczywiście nie można pozwalać jak nigdzie, na wyrażenia gminne i ordynarne, to terminologja naukowa nasza ma dostateczną powagę, by mogła budzić jakieś obawy i wątpliwości. Dlatego też nie godzę się z Burgersteinem, by wystrzegać się wszelkich aluzyj w odniesieniu do człowieka. Uważam, że jakkolwiek specjalny nacisk na stosunki charakterystyczne dla człowieka nie jest ani potrzebny, ani wskazany, lecz pomijanie człowieka zupełne jest bezcelowe i w praktyce prawie niewykonalne. Dlaczego zostawiać te szczegóły domyślności ucznia, lub, co częściej, informacjom sfer niepowołanych?

Wszystkie te wiadomości mają charakter ściśle naukowy, teoretyczny i taki też powinny zachować na lekcjach w szkole średniej. Inne zagadnienie, to kwestja wskazówek praktycznych związanych ze sferą życia seksualnego. Tu różnice poglądów dotychczas niewyrównane, daleko od siebie odbiegają na przeciwległe bieguny. Gdy zwolennicy dawnej szkoły pragną na całe to zagadnienie rzucić zasłonę, wszelkie poruszanie tej sprawy z młodzieżą zwłaszcza w szkole, uważają bez względu na farmę, wprost za rzecz gorszącą i godną potępienia bezwzględnego, radykalni reformatorzy i postępowcy domagają się szczegółowych i planowych wykładów, uważając właśnie rzeczowe i dokładne uświadomienie ogółu za warunek prawdziwej moralności.

Żadnej stronie nie mogę przyznać bezwzględnej racji.

Przedewszystkiem bezwzględni przeciwnicy omawiania kwestyj seksualnych zapominają, że z jednej strony nieświadomość nie jest cnotą, że zresztą nie da się w stosunkach realnych utrzymać, bo przecie są to zjawiska zbyt częste i rzucające się w oczy, by dziecko nie miało ich spostrzec, a spostrzegłszy niemi się zainteresować. Co więcej w pewnym okresie, kiedy zaczną występować objawy dojrzałości płciowej, niepouczenie o ich prawidłowości może nawet wprost być niebezpieczne, wywołać poważne powikłanie nerwowe [1]). Zbywanie zaś wszel-

[1]) Znów cytat z tegoż pamiętnika z czasu wywczasów wakacyjnych, a wstępu do III kl. gimnazjalnej.

...Często wieczorami gwarzyliśmy zaszyci w jakieś krzaki... W jednej z takich rozmów dowiedziałem się od niej (służącej na wsi), w jaki sposób dzieci przychodzą na świat.

Był to nowy grom na moją głowę, a raczej na mój światek w niej urobiony. Zrobiło mi się strasznie wstyd, że wogóle istnieję na świecie, skoro urodzenie moje odbyło się w takich warunkach. Przez parę dni unikałem ludzkiego towarzystwa, błąkając się po ogrodzie i lasach, nie śmiejąc nikomu spojrzeć w oczy, a zwłaszcza matce, do której uczułem jakiś niewytłumaczony wstręt i obrzydzenie. Zresztą brzydziłem się wszystkich, musiałem sobie gwałt zadawać całując się z matką i siostrami na dzieńdobry i dobranoc, sam siebie brzydziłem się i miałem wrażenie, że jestem kawałkiem gnoju. Gdy mi ta myśl przyszła do głowy, rozpłakałem się.

Jeżeli to tak ma być — myślałem sobie — to lepiej, gdybym się był całkiem nie narodził.

Czułem się naprawdę bardzo nieszczęśliwy, rozżalony na matkę i wszystkich ludzi na świecie.

kich pytań odpowiedziami zmyślonemi, albo wyrobienie fałszywej skromności, niepozwalającej mówić o tych rzeczach, ba nawet ostentacyjnie ignorującej z nieznanych i tajemnych powodów wprost pewne narządy, może tylko narazić dziecko na utratę zaufania do swych najbliższych, wzbudzić niezdrową ciekawość rzeczy zakazanej i sprowadzić na drogę uświadomienia przez czynniki najmniej do tego powołane. A jeśli chodzi o etykę osobistą, można mieć poważne wątpliwości, czy droga tej fałszywej pruderji nie sprowadzi właśnie nieraz na bezdroża. „Zakazany owoc smakuje" [5]).

Uświadomienie jest więc konieczne z uwagi na naturalną ciekawość młodzieży, jak i dla jej dobra tak duchowego, jak cielesnego. Słusznie wyraził się w tej sprawie na X zjeździe lekarzy i przyrodników polskich dr. A. Karwowski z Poznania: „Kwestja chorób płciowych... nie da się rozwiązać ani reglementacją lub abolicjonizmem, ani broszurami i wykładami, ani środkami zapobiegającemi zarażeniu, jeśli nie przedsięweźmie się gruntownej reformy w wychowaniu młodzieży i to w celu utrzymania jej w wstrzemięźliwości płciowej z jednej, a uświadomieniu niebezpieczeństw i skutków nadużyć seksualnych z drugiej strony".

Mniej skrajni przeciwnicy uświadomienia, godząc się na jego potrzebę uważają, że wychodzi ono poza ramy szkoły, że należy jedynie do domu względnie konfesjonału, w prawa których szkoła nie powinna się wdzierać.

Czy jednak dom spełnia ten obowiązek? Pomijam sfery, które raczej deprawują, niż wychowują młode pokolenie, ale nawet tam, gdzie spotykamy się z najtroskliwszą opieką, ten punkt wychowania zostawia bardzo wiele do życzenia. Rodzice przeważnie nie wiedzą, jak się do tego zabrać, rzecz charakterystyczna, że w mej praktyce szkolnej spotykałem się nawet

---

[5]) Jaskrawo wyraził się w tej kwestji Dr. Doboszyński w dyskusji na X zjeździe lekarzy i przyrodników polskich:

„Uczenie skromności niewłaściwej, co czcigodne nieraz matki uważają za swój obowiązek, dla mnie przedstawia się jako nieświadomy wprawdzie, jednak faktyczny kierunek prostytucyjny. Dziewczynki uczy się jeden narząd uważać za coś, co kiedyś ma być sprzedane czy to za pieniądze, czy za ołtarz".

z lekarzami i pedagogami przyrodnikami, którzy nie chcieli, czy nie umieli wywiązać się z tego obowiązku wobec własnych dzieci.

Kościół znów traktuje te sprawy pod specjalnym kątem widzenia, zbyt jednostronnie, bo jakkolwiek istotę rzeczy uświęcił błogosławieństwem sakramentu, to przecie wobec młodzieży dorastającej z reguły omawia ją ze stanowiska braków, wykroczeń i grzechów. Inne, pogodne, przyrodnicze oświetlenie jest niezbędne dla pełnej równowagi ducha i ciała.

Mógłby jeszcze wchodzić w rachubę lekarz. Z reguły jednak przedstawia się on bardziej obco niż szkoła, a jeśli młodzieniec nie jest chorowitym, to podobna interwencja może być tylko wyjątkowa i z reguły mocno po niewczasie.

Lecz i przeciwna strona, o ile chodzi o poglądy skrajne, domagające się systematycznej nauki w szkole w tej dziedzinie, nie ma słuszności. Wychodzi się tu z założenia, że dość wczesne uświadomienie młodzieży przez osoby powołane i wyrobione, pozbawi całą sprawę cech niezdrowej tajemniczości i drażniącego owocu zakazanego, bo gdy się ją obznajomi ze szczerą prawdą, wtedy znikną złe następstwa systemu zwyczajnego dotychczas przemilczania, czy rzucania zasłony, znikną szkody, jakie z tego powodu ponosi młodzież i całe społeczeństwo przez cynizm w tych sprawach, związanie z rozwiązłością, prostytucją, zepsuciem obyczajów, czy wreszcie zboczeniami, nie mówiąc o chorobowych następstwach.

Czy szkoła jest w stanie brać udział w zwalczaniu szkód tego rodzaju, a jeśli tak, to w jakim stopniu i jakim sposobem? Pytanie to ma znaczenie zasadnicze: chcąc cokolwiek zdziałać, należy rozważyć szanse powodzenia, ustalić zakres i kierunek pracy, by nie zejść na manowce, ani sił nie marnować ani rozpraszać.

Szkoła, zwłaszcza dzisiejsza, jest zbiorowiskiem najróżnorodniejszych elementów, pochodzących z przeróżnych środowisk. W poważnej, a w wielu wypadkach przeważnej części środowisko to wpływa na bardzo wczesne uświadomienie płciowe dziecka i to ze strony zewnętrznej, jaskrawej i ordynarnej.

Ale często młodzież ze środowisk, traktujących tę sprawę bardzo dyskretnie, zostaje uświadomiona, a nawet zdeprawowana przez rówieśników, służbę, ulicę wielkomiejską i przeróżne inne okoliczności. Znam wypadek, kiedy zasłyszana przez dzieciaka rozmowa podczas nabożeństwa majowego stała się punktem wyjścia nieoczekiwanych i niepożądanych w tym kierunku następstw.

Oczywiście takie wczesne, a nawet przedwczesne i nienaukowe uświadomienie nie jest pożądane, z faktem tym jednak musimy się liczyć.

Dla tych powodów należałoby pouczenie zaczynać bardzo wcześnie. Przecie weneryczne choroby nie odziedziczone trafiają się nawet czasem w niższych klasach, lub w szkole powszechnej. Jakże inaczej, trzeba mówić z jednostką tego rodzaju, która przeszła przez kałuże występku, niż z temi, które ma się dopiero powiadomić poważnie o istocie procesów rozrodczych, a choćby tylko chronić przed zgubnemi następstwami. Do tego dołącza się jeszcze zróżnicowanie dalsze z innych powodów. Pewne wskazówki są potrzebne zwłaszcza w okresie dojrzewania. A tu znowu ogromna rozmaitość z uwagi na wiek, tempo, objawy i nasilenie. Już z uwagi na rozmaitość ras występujących na naszych ziemiach, różnice w czasie wystąpienia mogą dochodzić nawet dwu lat, a do tego jeszcze dołączają się wahania indywidualne. Jeśli do tego dodamy inne różnice natury psychicznej i fizycznej, stan zdrowia, zwłaszcza nerwów, siłę woli i przekonań, wpływ odmiennych domowych i osobistych zwyczajów, nawet nałogów (nikotynizm, alkoholizm), będących czynnikiem wysoce utrudniającym prowadzenie, uwzględniając tę całą zawisłość i złożoność zbiorowiska, musimy przyznać, że wyznaczenie drogi wspólnej dla wszystkich, a o taką tylko może chodzić w lekcji, czy wykładzie w klasie, jest niemożliwe, w takim zaś razie wszelkie poczynania w tym względzie są zbyt ryzykowne i mogą być raczej szkodliwe, niż pożyteczne.

Zalecano gdzieniegdzie specjalne wykłady dla abiturjentów, zwyczaj dość często stosowany w Niemczech, albo też osobne wykłady higjeniczne poza szkołą dostępne dla ogółu młodzieży, szeroko rozpowszechnione zwłaszcza od czasów

wielkiej wojny. Tak jedne, jak drugie wychodzą z założenia, że młodzież wie o stosunkach płciowych, ale nie zna kwestji płciowej, tam więc miałoby się omówić etykę płciową, wstrzemięźliwość i prostytucję, oraz istotę i znaczenie chorób wenerycznych, tak dla jednostki, jak społeczeństwa.

Co do pierwszych, to zbyt często mogą być one zupełnie spóźnione, drugie, jako dostępne dla ogółu, zbyt powierzchowne, nie liczące się z potrzebami jednostki, a czasem może szkodliwie przedwczesne. Wszak na taki wykład, przy którymby, jak pragnął na X zjeździe lekarzy i przyrodników dr. Blumenfeld, wstęp byłby bezpłatny, otwarty dla wszystkich interesujących się tą sprawą, przy którym ominięty byłby podział na uczniów klas niższych i wyższych, chodziłoby niewątpliwie wielu dla towarzystwa, dla popisania się swą dojrzałością, a przecie niewątpliwie jest korzystniejszem, by o brudach i mętach życia dowiadywał się młodzieniec dojrzalszy, niż nie wyrobiony dzieciak.

Wedle mojego zapatrywania, zaniedbanie tej sprawy lub fałszywe jej pokierowanie jest wprost karygodne ze stanowiska pedagogicznego i, jak miałem sposobność przekonać się w czasie mej pracy w gimnazjum, może pociągnąć bardzo smutne następstwa. Musi ona być prowadzona wspólnie przez dom i szkołę, a ponieważ dom często tu zawodzi, szkoła musi i pod tym względem wyręczać go, jak zresztą i na wielu innych polach wychowawczych wobec stale postępującej demokratyzacji szkoły, praca wychowawcza z rodziny przechodzi na szkołę. Zwłaszcza tu jednak praca musi być nader taktowna i ostrożna i stworzenie szablonu jednolitego jest niemożliwe.

Dyletantyzm jest tu bardzo niebezpieczny. W Niemczech znane są przykłady samobójstw uczniów bezpośrednio po wykładzie o chorobach płciowych, w którym temat zbyt drastycznie i jaskrawo zilustrowano (Scheoenichen). Trzeba też pamiętać, że jak zauważył Schumberg, łatwo może wyrodzić się przesadna obawa przed zarażeniem, a nawet u jednostek neurastenicznych wyimaginowana choroba, tem łatwiej, że początkowe objawy przymiotu przypominają inne, całkiem niegroźne przypadłości tak, że może nawet rzeczywiście wywiązać się neurasteniczny objaw chorobowy znany lekarzom jako syfilo-

fobia, albo rozstrój i przygnębienie wiodące nawet do samobójstwa. Pamiętam, jak raz uczeń klasy siódmej nosił się z najczarniejszemi myślami w przekonaniu choroby wenerycznej, gdy faktycznie był to tylko liszaj (herpes).

W pracy w tej dziedzinie powinien być czynnym ogół nauczycieli zakładu, w pierwszym jednak rzędzie powołani są do tego nauczyciel biologji, lekarz szkolny i prefekt (nauczyciel religji), każdy w odmiennym zakresie, ale wszyscy w tym samym duchu i przy wzajemnem porozumieniu.

Bez względu na osobiste poglądy i prywatne życie poszczególnych nauczycieli, szkoła może jedno jedyne zająć stanowisko bezwarunkowej wstrzemięźliwości młodzieży. „Jeśli pragniemy wychować pokolenie, nie wyjałowione cieleśnie i uczuciowo, cyniczne, zmaterjalizowane, ale świeże, zdrowe fizycznie, karne i dzielne, zdolne do poświęceń dla ideałów ludzkości i narodu, musimy raz na zawsze zerwać w frazesem, że „czystość szkodzi zdrowiu" i że „młodzież musi się wyszumieć". Twarde i wyjątkowe warunki, w których my Polacy żyć musimy, wymagają ludzi twardych, surowych dla siebie, a nie zgnuśniałych i zwiędłych w rozpuście". Słowa te wygłoszone przez d-ra A. Karwowskiego na zjeździe w roku 1907 mimo tak bardzo zmienionych warunków jednak do dziś nie straciły ze swej aktualności, a może przeciwnie są jeszcze bardziej „na czasie".

Praca w tym kierunku musi być bardzo szeroka i wszechstronna, a przytem taktowna i harmonijna. Wobec tego nie może ograniczyć się do akcji zbiorowej, lecz dążyć do jak najdalej idącej indywidualizacji. Masowo, prócz teoretycznych pouczeń o życiu płciowem, do czego powołanym jest, jak wskazano wyżej, nauczyciel biologji, do tego samego celu służą przepisy higjeniczne, a w szczególności odnoszące się do ruchu, snu, jadła, używek, odzienia, fizycznej czystości i wogóle higjeny nerwów. W pierwszej linji czynnym tu winien być lekarz szkolny, a obok niego biolog i gimnastyk, którzy nieraz muszą zastąpić lekarza pod tym względem tam, gdzie go niema, a tam gdzie jest, skutecznie współdziałać.

Lecz nie tylko szkoła pouczać, lecz powinna też i wdrażać praktycznie do głoszonych zasad, przestrzegać w miarę możności ich wykonania. Przeprowadzanie np. kontroli czy-

stości skóry i włosów należy do ważnych zadań nie tylko lekarza, lecz i wychowawcy (opiekuna) klasowego i nie może ograniczać się do klas niższych. Z praktyki znam przykłady, że nawet czasem dzieci z. t. zw. dobrych domów grzeszą pod tym względem, a jeden z profesorów wydziału lekarskiego we Lwowie, który dłuższy czas fungował przy komisjach poborowych (nietylko na ziemiach polskich) stwierdził, że nawet wśród „obywateli akademickich" trafiało mu się widzieć jednostki, których skóra w miejscach nie wystawionych na widok publiczny, miewała barwę popielatą.

Lecz pozytywnie winna szkoła działać w tym kierunku organizując w budynku kąpiele, urozmaicając niemi jak najczęściej, o ile to możliwe, wycieczki także naukowe, geograficzne i przyrodnicze. W odniesieniu do postulatów ruchu, na plan pierwszy wysuwają się ćwiczenia cielesne, gry, sporty, turystyka i wycieczki wszelkiego rodzaju, a w innym stopniu praca ręczna, co raz szerzej stosowana w naszych szkołach. Tu znów odnośni nauczyciele mają zawodowo wyznaczone obowiązki, choć pośrednio, ale niemniej ściśle wiążące się z omawianym tematem.

Do normalnego przebiegu życia młodzieży należy też prawidłowy stosunek towarzyski obu płci. Osobiście nie jestem zwolennikiem koedukacji zwłaszcza w szkole średniej i uważam ją za zło konieczne (czasem i niekonieczne). Ale z drugiej strony uważam za zupełnie błędne bezwzględne odseparowywanie płci, jakby klasztorne. A w takim razie lepiej, jeśli towarzyskie stosunki odbywać się będą na terenie działalności szkoły i jej urządzeń, pod okiem i przy współudziale wychowawców, niż przypadkowo, czasem w niepożądanych warunkach i otoczeniu. Towarzyskie zebrania obu płci przy wspólnych obchodach i zabawach towarzyskich mogą mieć ważne i dodatnie znaczenie nie tylko w omawianym kierunku.

Wreszcie odpowiednie ustosunkowanie do omawianego tematu nauki innych przedmiotów. Prof. Witwicki zwraca uwagę na literaturę: „Takie traktowanie nauk przyrodniczych odniesie pożądany skutek, jeśli przyrodnika wspierać będą w tym kierunku profesorowie innych przedmiotów, jeśli więc filolog nie będzie obcinał erotycznych ustępów z literatury klasycznej

i jeśli podobnie czynić będą profesorowie języków i literatur nowożytnych. Od nich powinien młody człowiek wziąć zrozumienie i odczucie pięknych objawów życia płciowego w sztuce".

Podobnie, mojem zdaniem, powinien i historyk we właściwy sposób podkreślić dodatnie i ujemne znaczenie tego potężnego czynnika w życiu narodów, w rozwoju kultury.

Ogólne wytyczne zestawił dr. A. Karwowski w następujących punktach:

1) Rozsądne, szczere, zastosowane do wieku uświadomienie;

2) Ćwiczenie woli, celem zapanowania nad popędami ciała;

3) Hartowanie ciała przez ćwiczenia fizyczne, sporty, wycieczki piesze, zajęcia rękodzielnicze;

4) Wstrzemięźliwość od napojów wyskokowych;

5) Kształcenie umysłu i serca przez: a) zasady religji, b) przykłady z historji, c) dobre książki;

6) Pielęgnowanie rycerskości i poczucia odpowiedzialności;

7) Dobry przykład rodziców i przełożonych.

Znacznie głębiej, gruntowniej i skuteczniej zagadnienie to ująć i rozwiązać można traktując je indywidualnie. Praca wdzięczna, ale nader subtelna i niełatwa. W pierwszym rzędzie konieczne zdobycie zaufania bez jakiegoś narzucania się i czułostkowości. Nie mówiąc o prefekcie, najłatwiej rozmowę i pouczenie w cztery oczy może przeprowadzić przyrodnik i lekarz szkolny. Pierwszy nawet czasem łatwiej, bo punkt zaczepienia teoretyczna nauka szkolna bez jakiejś aluzji nieprawidłowości lub choroby, co czasem może powstrzymać od zwierzenia przed lekarzem. Więc pierwsza rzecz, to szczere i serdeczne wyjaśnienie, a nierzadko i uspokojenie wychowanka, jeśli sam się po poradę zwróci.

Czasem jednak wypadnie i samemu wystąpić z jakąś uwagą i zachęcić do rozmowy na dany temat. Znów przyrodnik może mieć dużo sposobności do nawiązania i uchwycenia stosownej chwili. Wycieczki bliższe, a zwłaszcza dalsze ze wspólnym noclegiem, zabawa, kąpiel, rozmowa, czasem nawet zauważone drobiazgi, jak np. niechęć do rychłego wstania po obudzeniu, obawa przed zimną wodą przy myciu, które ogra-

nicza się do twarzy i dłoni i tym podobne szczegóły dają bystremu obserwatorowi cenny materjał doświadczalny i temat do poufnej rozmowy i nauki. Nie potrzebuję chyba dodawać o koniecznej delikatności w rozmowie i całem postępowaniu, przy całej jednak stanowczości i konsekwencji zarządzeń, unikania, poza wyjątkowemi chyba warunkami, szyderstwa, ale wymagania bezwzględnego posłuchu. Postępowanie zresztą zastosować do okoliczności: inaczej postępować z dzieciakiem nieśmiałym, inaczej z nowicjuszem, który po raz pierwszy oddalił się sam „od maminego fartuszka", inaczej z rozpieszczonym małym sybarytą, albo niechlujem. Dobra atmosfera całego zespołu wycieczkowego ma tu pierwszorzędne znaczenie.

Zwłaszcza czujnej opieki i właściwych wskazówek wymaga okres krytyczny dojrzewania. Znów przyrodnik z racji swoich zajęć łatwo obok lekarza może wykryć właściwą chwilę i podsunąć potrzebne pouczenie lub radę. Rozumie się, że tak prowadzone rozmowy, jak ewentualnie poznane grzechy i ciężkie nawet wykroczenia przeciw regulaminom szkolnym muszą pozostać w bezwzględnej dyskrecji — nawet wobec domu — tajemnica pedagoga jest niemniej ważna, jak lekarza lub spowiednika.

Uwagi jednak muszą być rzeczowe. Jeśli czasem poruszone kwestje sięgają poza zakres naszych wiadomości, należy interlokutora skierować do właściwego fachowca (np. księdza, lekarza), ułatwić porozumienie, zapośredniczyć, ewentualnie samemu uzupełnić potrzebne wiadomości. Dyletantyzm w ogóle w pedagogji jest szkodliwy, „kurfuszerka" tak duszy, jak ciała tu mści się bardzo jaskrawo i wprost jest niedopuszczalna.

Z reguły, zwłaszcza, jeśli nauczyciel występuje sam z pewnemi spostrzeżeniami i wnioskami, pożądana jest współpraca domu. Często potrzebne tu odpowiednie poinformowanie rodziców, a czasem i pouczenie o sposobach postępowania. „Uświadomienie" rodziców też bardzo ważne i niełatwe zadanie szkoły. Wszak konieczna tu harmonja, a konflikty mogą być wprost rozkładowym czynnikiem. Znów trzeba wielkiego taktu, by wiedzieć, co, komu, kiedy i jak powiedzieć. Inną może i musi być rozmowa z ojcem lekarzem, inną z inteligentną matką, inną z rodzicami „z suteren", innych też zabiegów wymagać

zazwyczaj będzie rozhukany, pełen życia, panicz ze wsi, innych niedokrewny wychowanek murów miasta, innych umieszczone „na stancji" dziecko wiejskiego chałupnika, innych wychowany na wielkomiejskim bruku mały proletarjusz. Urządzane w tym celu wykłady dla rodziców, właściwe ich pouczenie, mogą być ważnym środkiem w rozwiązaniu pomyślnem sprawy, jeszcze ważniejszym jednak jest indywidualny kontakt i porozumienie w dostępnym zakresie domu i szkoły.

Kończę omawianie tej sprawy słowami, któremi prof. W. Witwicki zakończył swój referat na X zjeździe lekarzy i przyrodników „O roli nauczyciela historji naturalnej w sprawie uświadamiana młodzieży o zjawiskach życia płciowego": „Jeśli w całem postępowaniu nauczycieli i w ich nauce nie będzie na tym punkcie obłudy, t. zn. jeśli nauczyciel nie będzie udawał, że nie wie o istnieniu kwestji dotyczących życia płciowego i o tem, że uczeń się z niemi poza szkołą zaznajamia na drogach niewłaściwych, jeśli i uczeń nie będzie skłaniany do podobnego udawania wobec nauczycieli, jeśli się te kwestje traktować będzie otwarcie i szlachetnie — istnieje uzasadniona nadzieja, że cel wychowania na tem polu będzie można przy sprzyjających warunkach osiągnąć".

A w tej ważnej pracy jedna z naczelnych ról przypada nauczycielowi biologji i dlatego omówieniu jej poświęciłem więcej miejsca.

Dr. MARJAN WACHOWSKI (Poznań).

WYCHOWANIE NARODOWE W OKRESIE NIEWOLI POLITYCZNEJ.

Gdy przez wychowanie rozumieć będziemy przygotowanie kandydata na pełnego członka grupy społecznej [1]), to wycho-

[1]) Pełna definicja wychowania prof. Znanieckiego brzmi: „Wychowanie jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik, będący kandydatem na członka grupy społecznej, i której zadaniem, warunkującem faktyczne jej zamiary i metody jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka". Socjologja wychowania, t. I, str. 25. Warszawa 1928.

waniem narodowem będzie przygotowanie kogoś, kto jest wątpliwym członkiem narodu, lub jest nim, ale w mierze niedostatecznej, by mógł podołać nakładanym na niego przez grupę obowiązków, na pełnego członka narodu. Sprawę wychowania komplikuje w wysokim stopniu fakt, że „za wyjątkiem kulturalnie najniższych ludów, każda konkretna zbiorowość ludzi tworzy wielość grup społecznych różnego rodzaju i wielkości, częściowo krzyżujących się ze sobą".[2]) Można więc być współcześnie lub kolejno kandydatem do wielu grup społecznych. Jeżeli między dążnościami pozawychowawczemi grup, usiłujących przygotować kandydatów na swych pełnych członków, zachodzi współdziałanie, to harmonja ta zaznacza się również w ich działalności wychowawczej, w której poczynania kilku grup mogą się wzajemnie wspierać. Gdy zaś między wychowującemi grupami istnieje niezgodność w zasadniczych dążnościach, występuje ona także w ich działalności wychowawcz e

Nowa sytuacja — nowe zadania.

Skoro przygotowanie kandydata na pełnego członka grupy zależne jest od jej zamiarów, trzeba poznać wpierw dążności narodu po utracie państwa. (Autor niniejszego szkicu socjologicznego ogranicza się narazie do przykładu przeszłości polskiej, odkładając na później uwzględnienie innych narodów). Utrata własnej państwowości wywołuje dla narodu całkowicie nową sytuację. Żył on poprzednio mniej lub więcej jako państwo. Obecnie zaś obdarzony, jak każda grupa społeczna, wolą do życia, usiłuje te dążności, które dawniej przeprowadzał drogą organizacji państwowej, zrealizować przez instytucje, mające państwo zastąpić w pewnej mierze, lub nawet bez nich. Jedna z tych dążności jest działalność wychowawcza. Wtórnie wywołuje utrata państwa dalsze następstwa. Naród, który utracił swą organizację państwową, nie staje się narodem bez państwa, bo przynależy do państwa innego lub nawet, jak polski,

---

[2]) F. Znaniecki: Socjologja wychowania, t. II, str. 34, 35. Autor korzysta tu z łaskawie udzielonych mu przez prof. Z. fragmentów korekty.

do kilku innych państw. Są to grupy wrogie nietylko dlatego, że pozbawiły naród jego własnego państwa, ale że nie dopuszczają do jego odbudowy, pragnąc uczynić członków narodu podbitego pełnymi członkami obcych mu grup. Gdy obce państwo jest organizacją jednego tylko narodu, wtedy usiłuje uprawiać zarówno państwową, jak i narodową asymilację. Przykładem na to są Rosja, Niemcy i Austrja (tylko okresowo) wobec Polaków. Państwo wrogie dąży do zupełnego zniszczenia narodu podbitego drogą negacji jego odrębności grupowej. Wyraża się to m. in. w unikaniu nazwy narodu, a zastępowaniu go różnemi omówieniami, np. „ludność tamecznych gubernij". Również chętnie interpretuje się przejawy życia narodowego jako wyniki namiętności i przesądów, wytwory umysłów lekkomyślnych i niedowarzonych. Samo bowiem używanie nazwy jakiegoś narodu jest przyznawaniem mu racji istnienia. Sytuacja narodu polskiego w niewoli nie była jednolitą niezależnie od rozwoju historycznego, bo w każdym zaborze była różną. Wszędzie był inny rodzaj asymilacji, wszędzie też inny sposób reagowania na nią. W ten sposób cząstki narodu, pozostające pod różnemi zaborami, tworzyły z biegiem czasu jego podgrupy. Polak był więc wychowywany przez własny naród zarówno na pełnego członka całego narodu, jak i jego podgrupy z pod jednego zaboru, wzgl. jednego ośrodka emigracyjnego (przykładem emigracja we Francji po r. 1831). Wychowywało go dalej państwo na swego lojalnego obywatela i na członka narodu, którego organizację stanowiło. W tych warunkach wytworzyły się owe charakterystyczne dla wychowania narodowego w okresie niewoli cechy, polegające na tem, że kandydat, mający się stać przedmiotem wychowania, był równocześnie kandydatem grup obcych, których dążności stały na krańcowo przeciwnym biegunie do dążności narodu podbitego.

Akcja wychowawcza odbywała się więc wśród namiętnej „walki o dusze" i tem podobną była do walk o przynależność grupową kandydatów, jakie obecnie toczą partje polityczne. Z tych samych względów wychowanie narodowe było w pewnym stopniu przeciwdziałaniem, kontrakcją wobec akcji grup wrogich, z czem wiąże się jego strona negatywna obok pozytywnej. Nie przesądzając narazie, czy działalność wychowaw-

cza narodu w niewoli jest trudniejszą, niż w warunkach swobodnych, stwierdzić trzeba, że te środki wychowawcze, które uchodzą za najlepiej prowadzące do celu, np. szkoły, są dla narodu niedostępne i one właśnie służą zamiarom państwa wrogiego.

Obowiązki członka narodu.

Każda grupa społeczna nakłada na swych członków pewne obowiązki, a ściśle biorąc, nakładają je sfery przodownicze grupy. Stanowią one o tyle poważną rubrykę w naszych rozważaniach, że przygotowanie kandydatów na pełnych członków narodu polega na wdrożeniu ich do spełniania obowiązków wobec niego. Prócz takich obowiązków, które są istotne dla członka narodu, t. j. zachowują swoją moc stale, niezależnie od okresowych warunków bytu narodu, występują w okresie niewoli jeszcze inne, wynikające z tego, że:

1) naród przejmuje na siebie niektóre zadania państwa,

2) jest on w niewoli, którą chce zrzucić z siebie.

Nadto obowiązki istotne zyskują w okresie niewoli szczególnie siłę i są ważniejsze, a ich zaniedbanie lub przekroczenie oceniane bywa znacznie surowiej, niż w normalnych warunkach. Opinja, potępiająca jakiś czyn członka narodu, stanowi także zastępczą instytucję, zastępuje mianowicie instytucje państwowe, któreby ten czyn osądziły. „Obowiązek uczestniczenia w skupieniu społecznem grupy" interpretowany był w ten sposób, że członek narodu winien rozszerzać swe styczności z ogółem rodaków, zwłaszcza wchodzić do takich ośrodków, w których oddziaływanie na niego w kierunku narodowym miało pomyślne warunki, unikać natomiast ośrodków wrogich. Tak np. Polak bawiący na studjach w środowisku obcem winien był wstąpić do organizacji polskiej. Za złe zaś brano Polakowi, który nie ograniczał do minimum swych stosunków towarzyskich z obcymi. „Obowiązek zabezpieczenia materjalnych warunków grupy" narodowej podkreślany był w okresie niewoli znacznie silniej, niż obecnie. Każdy Polak, posiadający jakąś własność, mógł się jej pozbyć tylko na rzecz rodaka, inaczej zyskiwał hańbiące

miano „sprzedawczyka". Hasło „Swój do swego" miało również zabezpieczać „polski stan posiadania". Z tych samych względów marnotrawstwo i luksus piętnowane były jako grzechy przeciw narodowi. Kto trwonił pieniądze, nie mógł spełniać obowiązku ofiarności na cele narodowe. „Obowiązek stosowania się do wzorów obyczajowych grupy" wyrażał się w powinności zachowania typu fizycznego grupy (strój) oraz zachowania zwyczajów narodowych. Kto ich nie zachowywał, stawał się podatniejszym dla asymilacji przez grupę obcą. Szczególną wagę przykładano do „obowiązku przechowania kultury duchowej grupy". Naród, jako grupa kulturalna ma swoistą, jemu tylko właściwą kulturę, stąd zanik swoistości kulturalnej grupy pojmowany bywa jako zanik grupy samej. Główne rodzaje wartości kulturalnych stanowią mowa, literatura, sztuka, wiedza, obyczaje i t. p. Polak miał więc obowiązek zdobycia sobie wykształcenia, którego treścią była kultura narodu i wyrażać na zewnątrz swą przynależność grupową, co się uwydatniało w obowiązku np. nadawania dzieciom imion narodowych, zachowania narodowych cech swego nazwiska i t. p. Negatywną stroną tego obowiązku była negacja wartości obcego narodu i państwa. Istniał obowiązek przeciwdziałania akcji wychowawczej ze strony grup obcych w dziedzinie tych wartości, które są dla tych grup swoiste. Np. syn rodziców polskich był wobec nich obowiązany do spełniania swych obowiązków szkolnych, nie wolno mu było jednak brać udziału w obcych uroczystościach narodowych i państwowych, a gdy się temu sprzeniewierzał, narażał swych rodziców i siebie na ujemną ocenę społeczną. Można było zapobiec temu, by dany osobnik nie stał się członkiem obcego narodu, ale członkiem obcego państwa był on siłą rzeczy. To też wychowywano go na nielojalnego członka państwa. Szczególne znaczenie nadawało obowiązkowi zachowania kultury duchowej narodu to, że „w konflikcie z obcymi, własne wartości duchowe grupy nabierają w jej oczach głębszego i bardziej świadomego znaczenia w przeciwstawieniu do cudzych. Utrzymanie ciągłości kultury łączy się ze sprawą zachowania wyłączności grupowej; młodszemu pokoleniu zaszczepia się zamiłowanie do wartości tradycyjnych swojej gru-

py, nienawiść i pogardę do wartości wrogów" [3]. To zamiłowanie, występujące jako „miłość Ojczyzny", gra dominującą rolę w programie wychowania narodowego w okresie niewoli.

„Obowiązek uczestniczenia w dążeniach rozwojowych grupy" wyrażał się m. in. w tem, że każdy patrjota, t. j. członek narodu oceniany dodatnio, winien był uprawiać działalność wychowawczą w kierunku narodowym. Również praca oświatowa wśród ludu uprawiana była przedewszystkiem z motywów narodowych. Dalej należy tu obowiązek pracy przodowniczej lub wykonawczej w ośrodkach skupienia społecznego narodu (udział w stowarzyszeniach polskich). Naczelnym obowiązkiem jednak, a zarazem punktem kulminacyjnym całego programu wychowania narodowego w niewoli, poza który ono się mimo wysiłków nie wysunęło, było przygotowanie siebie i drugich do wywalczenia niepodległości.

Przodownicy narodu dążą do nadania wszystkim obowiązkom szczególnej siły, np. kojarząc je z ogólnemi normami etycznemi. Przestrzeganie ich bowiem było konieczne z punktu widzenia dążności narodu. Osobnik, który popełniał czyny nieetyczne, szkodził narodowi, bo w oczach wrogów ujemna ocena jednostki przechodziła często na cały naród. Nadto praca przodownicza wśród narodu wymagała szczególnie ludzi z charakterem. Zakreślone powyżej obowiązki tworzyły równocześnie ideologję wychowawczą. Jest rzeczą charakterystyczną, że praktyka wychowawcza, wychodząca od narodu, nie opierała się na żadnej zracjonalizowanej pedagogice, ale była całkowicie samorzutną. Istniała wprawdzie „zawodowa" pedagogika, ale nie dała się wykorzystać, bo nie szła tak daleko, jak usiłowania samorzutne, a częściowo była niewykonalną. Tak np. niemożliwym do wykonania był postulat, by się wystrzegać tych cech, jakie niewola nadaje ludziom. Gdy zaś jeden z pedagogów pisze szkic wychowania narodowego, który mógł być zu-

---

[3]) F. Znaniecki: Socjologja wychowania, t. I, str. 229. Z tego samego dzieła zaczerpnięty jest podział obowiązków członka grupy z wyjątkiem nieaktualnego tutaj obowiązku zachowania ustroju społecznego grupy, który jest ograniczony do obowiązku lojalności wobec przodowników i wobec opinji publicznej.

żytkowany, to opiera się właśnie na samorzutnych dążeniach ogółu[4]. Na który z poszczególnych obowiązków położony był większy nacisk, to zależało od tego, od jakiej strony „polski stan posiadania" był zagrożony.

Instytucje wychowania narodowego.

Wobec tego, że szkoła, ta naczelna instytucja wychowania, służy dążnościom ze strony grup wrogich, zachodzi potrzeba zakładania innych instytucyj, albo korzystania z już istniejących, które w normalnych warunkach albo wogóle nie mają zadań wychowawczych w tym kierunku, albo je mają w stopniu małym. Jedną z takich instytucyj jest dom rodzinny. Władze szkolne państw obcych żalą się często, że uprawiana w szkole akcja wynaradawiania rozbija się o działalność domu rodzicielskiego, a dzieci wracają do szkoły po każdych wakacjach bardziej polskie, niż były poprzednio.

Grupa religijna, której dążności nie pokrywają się naogół z dążnościami narodu, w okresie niewoli staje się instytucją wychowania narodowego, zwłaszcza w warunkach, gdy oderwanie się od grupy narodowej pociąga za sobą oderwanie się od grupy religijnej. Podkreśla się wtedy polskość wiary, jak to było pod zaborem rosyjskim, a w mniejszym stopniu pod pruskim. Niezależnie od tego grupa religijna, o ile jest bardziej tolerowana, niż instytucje narodowe, stanowi ośrodek skupienia społecznego narodu; manifestacje religijne, np. pogrzeby i procesje, łatwo stają się manifestacjami narodowemi. Podobny ośrodek skupienia stanowią wszelkie organizacje, których wszyscy członkowie należą do jednego narodu. Organizacje te, obok swych zadań normalnych, np. zawodowych, przyjmują na siebie zadanie wychowywania w kierunku narodowym. Celowi temu służyły nawet kółka rolnicze, a stowarzyszenia gimnastyczne zakładano jedynie w tym celu. Naród, nie mogąc przeprowadzić swych dążności wychowawczych drogą tych instytucyj, które są opanowane przez

---

[4]) A. Karbowiak: Szkic wychowania narodowego w dzielnicy pruskiej. Lwów 1913.

państwo obce, usiłuje ująć w swe ręce wychowanie dotąd nie upaństwowione. Takiem zaś jest oświata pozaszkolna. To też, gdy obecnie przeglądamy dane statystyczne polskich instytucyj, oświatowych, np. T. S. L. lub T. C. L., widzimy, że działalność ich w ostatnich latach przed wojną dochodziła do szczytu, a praca ich w okresie wolności rozwija się często w trudniejszych warunkach, niż dawniej.

Na specjalną uwagę zasługują organizacje samowychowawcze młodzieży i wogóle jej rola w wychowaniu narodowem. Właściwie w okresie swego największego rozkwitu nie były one organizacjami czysto samowychowawczemi. Samowychowanie bowiem nietylko kontrolowane było przez starszych towarzyszy i sprawdzane zapomocą egzaminów, ale stale kojarzyło się z wychowaniem. W każdym razie niewola była warunkiem społecznym, który silnie sprzyjał samowychowaniu. Charakterystyczną cechą organizacyj młodzieży w przeciwieństwie do oświaty ludu jest to, że ich specjalnem zadaniem jest przygotowywanie przodowników grupy narodowej. Na tle tego przygotowywania się na przodowników oraz szczególnej wrażliwości młodzieży na gwałty ze strony grup obcych dochodzi często do nieporozumień między młodzieżą a pokoleniem starszem. Nie można tu mówić o stałym antagoniźmie, bo młodzież sama zwraca się często do dorosłych, by ją otoczyli opieką wychowawczą, zapominając o tem, że sama nadaje się bardziej na przodowników, niż starsi, którzy pozatem udzielają młodzieży swego poparcia. Główne źródła tych nieporozumień — to ze strony młodzieży zarzut, że starsi w trosce o swój osobisty interes zaniedbują sprawę narodową, a ze strony starszych, że młodzież naraża ich państwu obcemu i błędnemi drogami dąży do przysłużenia się narodowi, przyczem pierwszy zarzut ze strony dorosłych stawiany był indywidualnie (wypowiadał go np. ojciec do syna), a drugi zbiorowo i stąd często znajdywał wyraz w prasie. Jeżeli nieporozumienia między młodzieżą a pokoleniem starszem istnieją także w normalnych warunkach na podłożu psychologicznem, to tu mają one wybitnie społeczne podłoże. Mimo nieporozumień młodzież często spełnia rolę przodowniczą wobec pokolenia starszego.

W normalnych warunkach zadanie prasy oddziaływania

na opinję narodu, jako takiego, schodzi na dalszy plan. Poszczególne pismo jest naogół przedewszystkiem organem swego stronnictwa. Inaczej w okresie niewoli. Prasa staje się wtedy instytucją kształtowania przedewszystkiem narodowej opinji. Ona stoi na straży sumienia narodowego, ona pierwsza reaguje na niebezpieczeństwo, grożące narodowi, i pierwsza je wypatruje. Takie np. ważne w życiu narodu wydarzenie, jak sprawa wrzesińska, jedynie dzięki prasie nabrało swego znaczenia zarówno politycznego, jak wychowawczego. Najwyższą instytucją wychowania narodowego staje się literatura, zwłaszcza literatura wieszczów. Samo pojęcie wieszcza nabrało znaczenia takiego poety, który dzięki swej poezji staje się wychowawcą narodu. Dla polskich stosunków jest wysoce charakterystyczne, że poeci - wieszczowie ujmowani w okresie niewoli przedewszystkiem jako wychowawcy narodu, a potem dopiero jako artyści, pozbawiani są obecnie swej aureoli wieszczów. Jaką rolę odegrali wieszczowie w wychowaniu narodowem, to sprawa zbyt znana, by o niej trzeba przypominać.

Widzimy więc, że wychowanie w okresie niewoli przypada w udziale najróżniejszym instytucjom, (a ostatecznie każdy członek narodu obowiązany jest je uprawiać), przyczem zależy to już od warunków środowiska, która instytucja zajmuje się niem mniej lub więcej. Szczególną cechą tej działalności wychowawczej jest kształcenie uczuć miłości Ojczyzny i nienawiści swoistych cech grup obcych. Istnieją po temu pomyślne warunki społeczne: każdy akt, wymierzony ze strony państwa przeciw narodowi, jest korzystną sposobnością, by przodownicy mogli uświadomić ogół o przepaści, istniejącej między nim a dążnościami obcego państwa i w ten sposób wzmóc poczucie przynależności grupowej. W związku z tem u społeczeństwa już uświadomionego narodowo akcji wynaradawiania odpowiada tem silniejsza reakcja. Kształcenie uczuć narodowych ma jeszcze inne pomyślne warunki, jak tajność, przysięga, manifestacja, co nadaje wychowaniu dużo uroku.

Wychowanie państwowe w okresie niewoli.

Przez wychowanie państwowe rozumiemy przygotowanie kandydata na pełnego członka państwa, wzgl. wszystkich grup

terytorjalnych, wchodzących w skład państwa, a zarządzających pewnem terytorjum w jego częściowem zastępstwie. Popularnie używa się nazwy wychowania „obywatelskiego". Ponieważ jednak termin ten może wprowadzać w błąd o tyle, że niesłusznie oznacza także wychowanie narodowe, używamy tu nazwy „państwowe". Wiadomo, że wychowawcza działalność narodu przeciwdziałała dążnościom państwa, bo to państwo, które istniało, sprzysięgło się na zgubę narodu. Czy jednak nie pojawiły się w narodzie polskim dążenia do przygotowywania kandydatów na pełnych członków przyszłego własnego państwa? Czy istniały dążenia, by przygotować ludzi do działalności chociażby w tych grupach, które swoim ustrojem podobne do państwa przejmują na siebie część jego zadań i przez to stanowić mogą szkołę dla przyszłych urzędników państwowych? Otóż mimo przejrzenia licznych materjałów nie udało się odnaleźć śladów wychowania państwowego. Wbrew twierdzeniu Kosmowskiej [5]) nawet „Opis jeograficzny" Filomatów wileńskich stanowi dokument dążności naukowych, ale nie obywatelsko-wychowawczych. Gdyby można mówić o zaniedbaniu wyzyskania instytucyj somorządowych w celach wychowania państwowego, to poza niemi nie zostało ono podjęte zupełnie świadomie. Zdawano sobie sprawę z jego potrzeby i z następstw, jakie brak jego pociągnie za sobą, nie umiano sobie jednak poradzić z niem. Byłaby to broń obosieczna; osobnik mógł bowiem zużyć wartości, jakie zdobył w wychowaniu na członka państwa jednego, na korzyść drugiego. W okresie niewoli istniało więc tylko wychowanie narodowe, a ostatecznym jego kresem było odzyskanie państwa. Z braku wychowania państwowego zdawali sobie sprawę zarówno zawodowi pedagogowie, jak przodownicy narodu. Oto pisze Borowski [6]): „Prócz zaniku lojalności, warunki bytu politycznego w epoce niewoli wywołały w naszym charakterze narodowym wiele jeszcze innych bardzo znamiennych przeobrażeń. Wraz z zanikiem popędów władczych, kierowniczych, niezależnych, poczęły się

---

[5]) J. W. Kosmowska: Związki młodzieży polskiej. Warszawa 1924.

[6]) Wł. M. Borowski: Ogólne zarysy wychowania narodowego. str. 69. Warszawa 1918.

rozwijać instynkty wszystkich ludów podbitych. Do nich należy z jednej strony ślepa uległość, z drugiej zaś zacięta nienawiść". A oto dokument refleksji na temat wychowania państwowego ze strony młodzieży[7]: ...„dla narodów wolnych praca nad sprawnością bojową, normowana w organach państwowych, mniejsze zazwyczaj przedstawia trudności, niż praca nad cywilizacyjną sprawnością. U nas naodwrót, pierwsza znajduje dla siebie warunki daleko gorsze, niżeli druga i stąd trudniejszą jest daleko. Niektóre jej działy uznaje się u nas za niewykonalne i stąd zupełnie leżą odłogiem". Mamy tu więc potwierdzenie rozbudowy wychowania narodowego na niekorzyść państwowego. Jest rzeczą bardzo charakterystyczną, że czasopismo młodzieży, istniejące od r. 1911 z wyjątkiem lat wojny do r. 1921, a poświęcone sprawom wychowania narodowego w numerze z 15 grudnia 1919 r. zawiera artykuł p. t. „O odpowiedzialności obywatelskiej". Autor wyraźnie nawiązuje do zmienionej sytuacji i podnosi potrzebę wychowania państwowego.

Czy zupełnie nie było prób w kierunku wychowania państwowego w okresie niewoli? Jako jedyną taką próbę, ale tylko próbę, uznać można program ideologiczny znanego towarzystwa „Eleusis". W nawiązaniu do hasła z Ksiąg Narodu „O ile polepszycie duszę Waszą"... ideologja jego orzeka: „Naród podbity, chcący mieć prawo do życia, musi się oprzeć na zasadach powszechnej świadomości narodowej. Musi wytworzyć w sobie — wbrew wszystkiemu złu, które go ciśnie — najwyższą potencjalną sprawność do życia społecznego. Wszystkie konieczności państwowe zaspokojone być muszą przez społeczeństwo dobrowolnie, bezprzymusowo... Słowem: zburzone przez najeźdźców wiązania państwowe nie mogą zmarnieć i przenieść się muszą na wewnątrz i oprzeć o twardy, urobiony grunt celowej, nieustającej ofiarności". Czy mógł ten program zastąpić wychowanie państwowe, jest rzeczą bardzo wątpliwą. Istniało w okresie niewoli tylko narodowe wychowanie, ponieważ jednak naród przejął na siebie niektóre zadania państwa, więc niektóre składniki wychowania państwowego w normal-

---

[7]) Brzask, Pismo młodzieży polskiej. Poznań, Nr. 1. 1911.

nych warunkach weszły w skład wychowania narodowego. Tak np. gdy dziś obywatel polski trwoni pieniądze zagranicą, popełnia wykroczenie przedewszystkiem przeciw państwu, na którego budżecie się to ujemnie zaznacza drogą zmniejszenia się podatków. W okresie niewoli zaś szkodził on narodowi, bo zmniejszał „polski stan posiadania". I ten wzgląd również przyczynił się do wzbogacenia zakresu wychowania narodowego w okresie niewoli.

Człowiek niewoli.

Jakiż był więc ideał wychowania narodowego w okresie niewoli? Bliskim ideału był człowiek, który, spełniając gorliwie wszystkie obowiązki członka narodu, sprawował nadto wysoką funkcję przodowniczą wobec niego. Że zaś rzeczywistość nigdy nie utożsamia się z ideałem, więc osobnik taki stanowił pewien typ człowieka. Każde wychowanie ma właściwość tworzenia typu zdaniem Kriecka [8]), który mówi (s. 358): „Każde przestawienie wartości i kierunku rozwoju wywołuje inny typ i doskonali go. Albo naodwrót: każde zwycięstwo nowopojawiającego się typu, nad typem panującym poprzednio przedstawia całą społeczność na nowe cele, wartości, formy kulturalne, twory społeczne". Inaczej mówiąc ucieleśnieniem „pełnego członka" grupy jest zawsze jakiś typ wywołany zasadniczemi dążnościami grupy, z drugiej strony zaś on sam wpływa na zmodyfikowanie tych dążności. „Stopień działań wychowujących typ jest proporcjonalny do zamknięcia i metodycznego ukształcenia objektywnych reguł. Do wielkich historycznych działań przeznaczone są te społeczności, które potrafią wykształcić przez wiele pokoleń trwającą zbiorową wolę z odpowiedniemi jednolicie skierowanemi regułami" [9]).

[8]) E. Krieck: Menschenformung. Leipzig. Autor tego dzieła częściowo socjologicznego zajmuje się specjalnie opisem historycznych typów powstałych na skutek wychowania, np. typem starorzymskiego obywatela. Nie uznając jego zbyt szerokiego pojęcia wychowania, nie możemy skorzystać z jego założeń, by przedstawić typ wychowania narodowego. Z pełnem rozwinięciem tego tematu trzeba będzie czekać, aż się rozwinie w socjologji teorja indywiduum społecznego.

[9]) Brzask, Nr. 3. 1913. str. 102.

Powstaje pytanie, jaki typ wytworzyło wychowanie narodowe w okresie niewoli. Ponieważ owe jednolicie skierowane reguły, t. j. dążności wychowawcze grupy, zaczęły zdobywać swój jednolity kierunek i krystalizację dopiero w ostatnich latach niewoli, jak o tem świadczy rozwój programów wychowania i rozwój instytucyj, więc typ Polaka nie osiągnął tego stopnia krystalizacji, co np. typ Anglika. Już na podstawie zaznajomienia się z niektóremi rysami wychowania w niewoli, dojść trzeba do wniosku, że ograniczało się ono do przygotowania kandydata na pełnego członka narodu pozbawionego wolności. Jednolitość typu zachwiała się, gdy w warunkach specjalnych, bo na emigracji, powstał typ Polaka-emigranta. Twórcy jego (Mickiewiczowi) wydawał się on ucieleśnieniem ideału Polaka wogóle. „Księgi Narodu" miały być traktatem, mającym na celu wychowanie specjalnego typu człowieka niewoli — Polaka-pielgrzyma. Wiadomo, że takim traktatem nie stały się ani dla grupy emigracyjnej, ani dla innych, którzy z niego wprawdzie skorzystali, ale po odrzuceniu tych rysów, które miały znaczenie tylko na emigracji. Może nie jest to rzeczą przypadkową, że Mickiewicz pisze Wallenroda wtedy, gdy znajduje się wśród wrogów i pod wrażeniem przejść wileńskich, a na emigracji „Księgi", w których występuje zupełnie inny ideał Polaka. Jego „pielgrzym" nie ma żadnej sposobności do czynu, małą też ma nadzieję na niego, ideał ten nie mógł się więc przyjąć w warunkach, które pozwalały na czyn, a nawet mu sprzyjały, bo w okresie niewoli każde dziecko miało do niego sposobność. Przyjął się za to ideał drugi, ten z Wallenroda, występujący w różnych odmianach, jako spiskowiec, powstaniec, emisarjusz. Pojęcia spiskowca nie trzeba brać zbyt konturowo Był nim każdy patrjota, spełniający rolę przodowniczą w narodzie wbrew dążnościom państwa. Istnieją liczne dokumenty, ilustrujące powstawanie tego typu. I tak w r. 1912 powstaje w Krakowie czasopismo młodzieży „Sprawa", które sobie stawia zadanie wychowania „typu rewolucjonisty narodowego", a w deklaracji zjazdu zjednoczenia towarzystw polskich zagranicą czytamy: „System narodowego wychowania ten jeszcze pierwiastek za część integralną przyjąć powinien, aby dokonać odrodzenia życia polskiego i stworzyć typ pełny Polaka-bojowni-

ka". Pewne cechy tego typu wzbudzały niepokój zawodowych pedagogów. Np. Balicki [10]) pisze: „Pokolenie, wychowane w atmosferze uczuć negatywnych, przestaje być zdolne do pracy twórczej, rodzi wiecznych opozycjonistów i umie żyć już tylko negacją. Samo nie wiedząc kiedy, przenosi ją na sprawy własnego kraju, na życie jego wewnętrzne i staje się zaczynem rozkładu duszy swojego narodu". Jeżeli już w poprzednich rozdziałach można było zauważyć, że wychowanie narodowe zdeterminowane było niewolą, to obecnie widzimy, że typ Polaka, jaki się ostatecznie przyjął, jest typem „człowieka niewoli" i wcale nie pokrywa się pożądanym typem z członka narodu w okresie wolności. Trzeba zaś pamiętać, że ogół członków narodu był do tego typu mniej lub więcej podobny.

Wychowanie narodowe i państwowe w okresie wolności.

Zbyt świeżą jest jeszcze pamięć o tem, by przypominać, jakie to załamanie ideologiczne powstało u wszystkich ludzi zajętych wychowaniem narodowem z chwilą odzyskania niepodległości. Niektórzy z nich jeszcze dziś nie rozumieją racji bytu pewnych instytucyj, które dawniej służyły wyłącznie sprawie wychowania narodowego. Wiemy, ile rozczarowań i nawet tragizmu było w tem załamaniu. Przodownicy narodu nietylko sami przestali uprawiać wychowanie narodowe, ale przestali także zachęcać do niego innych. Prawie, że wszystkiego spodziewano się od szkoły polskiej w tym względzie. Jeżeli więc dzisiaj wychowanie narodowe nie przedstawia się tak bogato, jak w niewoli, to jest tak z wielu względów, z których kilka przytaczamy poniżej. Zastęp wychowujących czynników doznał poważnego uszczuplenia, bądź dlatego, że dawniejsi przodownicy narodu zajęli stanowisko państwowe, bądź, że przestali uważać sprawę wychowania za tak potrzebną, jak dawniej. Następnie część dawniejszego programu wychowania

---

[10]) Z. Balicki: Zasady wychowania narodowego, str. 53. Warszawa, 1909.

narodowego wchodzi obecnie w skład wychowania państwowego. Niepodobna otoczyć obecnie wychowania narodowego takim urokiem, jak dawniej, choć nie jest on niemożliwy. W okresie niewoli naród był naogół grupą cenioną najwyżej, której chętniej podporządkowywały się wartości innych grup mniejszych, np. partyj. Obecnie nastąpiło większe rozbicie społeczeństwa przez partje i wzmogło się podporządkowywanie dążności grup większych (naród) dążnościom grup mniejszych (partji). Dzieje się to nie tylko u nas; niedawno natchnęło to niemieckiego pedagoga Erdberga [11]) do postawienia postulatu, by oświata pozaszkolna opartą była na podstawach narodowych. Pisał kiedyś Limanowski [12]): „Do spotęgowania poczucia narodowego przyczynia się w wysokim stopniu posiadanie własnego państwa, przez wspólną pracę nad utrzymaniem i ulepszeniem ustroju gospodarczego, wszczepia się, krzepi i kształci patrjotyzm. Różnice plemienne, religijne, językowe nawet, ustępują przed uczuciem potrzeby niezależności państwowej, jeżeli ta zapewnia ważne prawa obywatelskie". Doświadczenie poucza, że nie tylko tak nie jest, ale często nawet bywa przeciwnie. Mogą w wychowaniu narodowem obecnie znaleźć się pierwiastki, których dawniej nie było, np. nieznane przedtem uczucie dumy narodowej, jednakże fakt zobojętnienia społeczeństwa dla spraw wychowania narodowego potwierdza tezę prof. Znanieckiego [13]), że „działalność wychowawcza z punktu widzenia grup społecznych, w których potrzebach ma swoje źródło, jest więc całkowicie podporządkowana zbiorowemu dążeniu tych grup do podtrzymania własnego bytu, rzadziej do własnego rozwoju". Na olbrzymią intensywność wychowania narodowego w niewoli złożyło się więc niebezpieczeństwo zaniku grupy, dla której wychowanie stało się głównym środkiem do podtrzymania bytu. O czemś podobnem świadczą także Fichtego „Mowy do narodu niemieckiego" powstałe w obliczu niebezpieczeństwa. Nie trzeba chyba udowadniać, że składanie wychowania narodowe-

---

[11]) Erdberg: Freies Volksbildungswesen - Handbuch der Pädagogik, t. IV. str. 370 — 400. Langensaltza 1928.

[12]) B. Limanowski: Naród i państwo, str. 86. Kraków, 1906.

[13]) F. Znaniecki: Socjologja wychowania, t. II, str. 35.

go na barki państwa nie wystarczy. Już Fichte się z tem liczył. Tak samo nie wystarczy wykształcenie w dziedzinie kultury narodowej (znajomość historji, literatury i t. p.), gdy nie będzie uzupełnione oddziaływaniem wychowawczem. Naogół w dzisiejszem wychowaniu narodowem odpada zadanie t. zw. walki o dusze, co dawniej wysuwało się na czoło, zato przeważa przygotowanie na pełnego członka takiego kandydata, którego przynależności grupowej nikt nie kwestjonuje. Osobnik bowiem wzrasta w spokojnych warunkach i jego przynależność do narodu jest naogół, nie jak dawniej wynikiem specjalnej działalności, ale przedewszystkiem warunków społecznych (pochodzenia i środowiska) bez specjalnych usiłowań w tym kierunku. Gdy dawniej akcji wynaradawiania podlegał cały naród i wobec tego przynależność narodowa każdej jednostki była zagrożona, to dziś zagrożoną jest ona tylko na pewnych terytorjach. Wszędzie tam, gdzie obok ludności polskiej żyje ludność innej narodowości , zachodzi podwójne niebezpieczeństwo wynarodowienia się osobnika: raz przez te niecelowe wpływy, jakim podlega każdy w swem środowisku (np. dziecko niemieckie stać się może Polakiem przez zabawy z rówieśnikami polskiemi i naodwrót), a po drugie przez świadome oddziaływanie grupy obcej. Gdy w tych warunkach wychodzi akcja ze strony dwu grup przeciwdziałających, wychowanie nabiera znowu niektórych cech, jakie miało w niewoli. Powstaje wtedy zwykle typ gorącego kresowego patrjoty, skoro już przynależność jego jest przesądzona na tę lub tamtę stronę. Wystarczy obejrzeć mapę etnograficzną Polski i nadto policzyć tych członków narodu polskiego, którzy są poza granicami państwa, aby się przekonać, że to samo niebezpieczeństwo, które groziło dawniej całemu narodowi, grozi dziś jeszcze znacznej jego części. Istnieje ono również wobec tej części ludności, która mniej jest poddana oddziaływaniu w kierunku narodowym ze strony szkół, za to tembardziej podlega wpływom grup mniejszych, przeciwstawiających często swe dążności dążnościom narodu. Jest to lud. Istnieje wprawdzie tendencja w Polsce, by pierwiastki kultury ludowej rozpowszechnić na cały naród, to jednak nie wystarcza chyba, by on się poczuł cząstką tego narodu. W Niemczech dostrzeżono już niebezpieczeństwo grożące ludowi, prawdopodobnie na-

stąpi to niedługo w Polsce. Wreszcie do frontów zagrożonych zaliczyć trzeba ośrodki o ludności narodowo jednolitej. Pozornie są one najpewniejsze, w istocie zaś właśnie osobnik wzrosły w środowisku polskiem nie tylko nie dorównywa w patrjotyzmie kresowcowi, ale często zawodzi, gdy się od niego domagać spełnienia nawet łatwiejszych obowiązków narodowych. Niebezpieczeństwo polega tu nie na tem, iż dany osobnik się wynarodowi, ale na tem, że nie idzie on wcale w tym kierunku, by się stać pełnym członkiem grupy narodowej. W jaki sposób powinno wychowanie narodowe objąć zagrożone fronty, to już się wysuwa poza refleksję poznawczą. Jest to jedno z najtrudniejszych zagadnień pedagogiki współczesnej, bogate jednak doświadczenia narodu polskiego w tej dziedzinie winny ułatwić jego rozwiązanie. Racjonalizacja wychowania narodowego winna być poprzedzona zarówno propagandą, że ono jest konieczne, jak empirycznemi badaniami nad narodem.

Z punktu widzenia metodologicznego byłoby dobrze móc zbadać, jakie i w jaki sposób pierwiastki państwowe stały się z chwilą utraty niepodległości narodowemi. Niewątpliwie dałoby się to zrobić, choć wyniki niewszystkie pokrywałyby się z wynikami uzyskanemi przy badaniu przemiany pierwiastków narodowych na państwowe pod wpływem odzyskania niepodległości poprostu dlatego, że obecnie państwo nakłada na obywatela inne obowiązki. Przy analizie wychowania w okresie niewoli widzieliśmy, że wychowanie narodowe a państwowe są to dwie rzeczy różne. Jedno może z drugiem współdziałać o tyle właśnie, o ile współdziałają ze sobą zasadnicze dążności obu grup, t. j. narodu i państwa. Jedna może wtedy przyjmować mniej lub więcej składników drugiego, choć nigdy nie pokrywają się one ze sobą. (W praktyce oczywiście te różnice są znacznie mniej widoczne). Znajdujące się obecnie w okresie popularyzacji wychowanie obywatelskie jest zasadniczo wychowaniem do grup terytorjalnych, przedewszystkiem do państwa, wtórnie zaś tylko obejmuje ono składniki wychowania narodowego [14]).

[14]) Ciekawe, że ta różnica zaznacza się także w amerykańskiej literaturze. Np. z książki J. C. Almacka „Education for Citizenship", Boston 1924, wynika, że przygotowanie kandydata do grup terytorjalnych, a t. zw. amerykanizacja, utożsamiająca się z wychowaniem narodowem, są dwiema odrębnemi rzeczami.

Ponieważ obecnie naród żyje, przedewszystkiem jako państwowa grupa, która przyjęła na siebie część zadań istotnych dla państwa, a należących w niewoli do narodu i stara się ogarnąć swemi wpływami także te czynności, które są istotne dla narodu, np. popieranie twórczości kulturalnej, więc i znaczna ilość pierwiastków wychowania narodowego znaleźć się musi dziś w programie wychowania państwowego. Jeszcze obecnie niektóre obowiązki zasadniczo państwowe stają się narodowemi. Tak np. obowiązek uczestniczenia w wyborach staje się także narodowym, gdy od wyniku wyborów zależą interesy narodu. Wtedy partje stają się bardziej skłonne do zrezygnowania ze swych haseł partyjnych na rzecz narodu. Trzeba jednak ludzi specjalnie wychowywać, by byli skłonni do takich ustępstw. To też wychowanie państwowe nie może wyprzeć narodowego, jeżeli naród chce utrzymać i zwiększyć swój stan posiadania, ale musi z niem współdziałać i je uzupełniać.

IGNACY STEIN (Poznań).

KILKA UWAG O SZKOLNICTWIE NA POWSZECHNEJ WYSTAWIE KRAJOWEJ.

I.

Czem była P. W. K.

Od dnia 16 maja do 30 września 1929 r. odbywał się w Poznaniu największy Kurs, jaki urządzono w Polsce, Kurs dla całego narodu — dla starych i młodych, dla wykształconych i prostaczków, a nawet nie tylko dla własnego narodu, lecz i dla obcych. Był to istotnie największy Kurs o Polsce współczesnej. Według obliczeń twórców Wystawy, podanych na uroczystości jej zamknięcia, przeszło przez ten Kurs w ciągu półpięta miesiąca półpięta miljona uczestników. Gdyby każdy z tych uczestników nic więcej nie wyniósł, jak tylko pełne oczy, choćby dorywczo pochwytanych obrazów istotnie wielkiego dorobku dziesięciolecia wolnej Polski,—i gdyby pod wpływem tych obrazów, poczuł w sobie dumę Polaka i podnietę do współpracy z Polską, to ten najwięk-

szy Kurs o Polsce współczesnej spełniłby doskonale swoje zadanie. Ale na Powszechnej Wystawie Krajowej szło nie tylko o napasienie oczu i nastrojową podnietę, — szło o rzetelność i pełność obrazu tak podaną, aby nawet najprzenikliwsze oczy znawców mogły w każdem dziele Wystawy mieć materjał do stwierdzenia stanu rzeczy i wydania o nim sądu.

Dzisiaj, po zamknięciu Wystawy, każdy jej dział przejdzie przez taki sąd i łatwiej go dzisiaj wydać. Spróbujmy go wydać o dziale szkolnictwa.

W takim Kursie o Polsce współczesnej, jakim była P.W.K. nie mogło braknąć obrazu szkolnictwa, jak w państwie kulturalnem nie może braknąć szkół. Co więcej — gdyby tak przeprowadzić podział Wystawy na najbardziej zasadnicze działy, to możnaby ją podzielić na dwa: na dział szkolnictwa, jako przygotowywanie do wytwarzania, i na dział wytworów, dokonanych przez ludzi, przygotowanych w szkołach różnych stopni i rodzajów. Szkolnictwo, to miara przyszłej twórczości narodu i jej kierunków. Poziom szkół pozwala wnosić o poziomie przyszłej pracy, a ich rodzaj— o jej kierunkach. To tylko dla najogólniejszego uzasadnienia ważności działu szkolnictwa na P. W. K.

II.

Pomieszczenie szkolnictwa na P. W. K.

Szkolnictwo mieściło się w różnych pawilonach. W pawilonie 27, w t. zw. Pałacu Rządowym pomieścił się właściwie cały obraz szkolnictwa, jako wystawa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zajęła ona na II piętrze 60 sal. Ponadto mała część szkolnictwa wyższego i nauki zajęła jedną salę na III piętrze, a prace uczniów szkół zawodowych i ogród — dwa podwórza na parterze. Już sama ta poważna liczba 63 ubikacyj świadczy o rozmiarach tej wystawy. Nie zmieściło się tu jednak wszystko. Całe wychowanie fizyczne i higjenę szkolną pomieszczono w osobnym pawilonie Nr. 32 przy ul. Śnia-

deckich w pobliżu Pałacu Rządowego. Wzorową ochronkę i teatr szkolny urządzono w budynku Gimnazjum im. Marcinkowskiego po drugiej stronie ulicy Grunwaldzkiej naprzeciw Pałacu Rządowego. Prócz tego urządziło Ministerstwo W. R. i O. P. niewielki ale ładny pawilonik Polski współczesnej (Nr. 36a) tuż poza pawilonem Ministerstwa Poczt i Telegrafów.

Prócz Ministerstwa W. R. i O. P. urządziły wystawę szkolnictwa samorządy. A więc w pawilonie Samorządów (Nr. 28), tuż obok Pałacu Rządowego, Starostwo Krajowe w Poznaniu zorganizowało wystawę województw: poznańskiego, pomorskiego i śląskiego. Tam, w dziale województwa śląskiego pomieszczono cały obraz szkolnictwa, jako że województwo to ma autonomję. Natomiast województwa: poznańskie i pomorskie dały obraz jedynie szkolnictwa specjalnego. W dalszych częściach pawilonu Samorządów, gdzie urządziły swoje wystawy związki powiatów i znaczniejsze miasta, w wystawach tych można było natrafić na fotografje budynków szkolnych, budowanych lub utrzymywanych przez gminy lub powiaty, tu i ówdzie — ochronki, czasem — jakiejś szkoły specjalnej, ale obrazu szkolnictwa, jako osobnego działu gospodarki samorządowej, tam nie było.

Już z tego wyliczenia „stoisk" widać, że tej wystawie szkolnictwa brakło korzystnego dla każdego przeglądu, skupienia całego obrazu w jedną całość. Wyniknęło to ze skrzyżowania się dwóch zasad podziału: wystawy i wytworu. Skoro w roli wystawców wystąpiło i państwo i samorządy, to każdy z nich chciał dać obraz swojej twórczości. Ale zasadę przeprowadzono połowicznie.

A więc Ministerstwo W. R. i O. P. w swojej wystawie uwzględniało także szkoły samorządowe i autonomiczne szkoły śląskie, przynajmniej w tym zakresie, w jakim one należały do zakresu działania Ministerstwa. Samorządy znowu pomijały przeważnie to, co ze szkolnictwa dało Ministerstwo, ale często ten sam dział szkolnictwa wystę-

wował i tu i tam. Widać to było zwłaszcza w wystawie województwa śląskiego, które osobno podało w odrębny poglądowy sposób organizację i statystykę swojego szkolnictwa.

Połowicznie też wypadł w Ministerstwie i Samorządach obraz szkolnictwa specjalnego dla niewidomych, głuchoniemych, moralnie zaniedbanych i umysłowo upośledzonych. W Pałacu Rządowym pokazano metody nauczania, wyroby dzieci i kształcenie nauczycieli, w Samorządach — obrazy budynków, ich urządzeń, statystykę, tu i ówdzie wyroby, oraz sposoby nauczania. Gdyby to było razem złączone, obraz byłby daleko pełniejszy i przegląd łatwiejszy.

Być może, że złączenie wychowania fizycznego i higjeny szkolnej z całym obrazem tego wychowania w Polsce, a więc z przysposobieniem wojskowem, wychowaniem fizycznem wojskowem, sportami i organizacjami społecznemi, mającemi podobne cele, dało obraz pełniejszy, ale obraz ten wychodził poza ramy szkolnictwa i wskutek tego trudny był do ocenienia z punktu widzenia szkolnego. I tu także nastąpiło skrzyżowanie zasad: wystawy i wytworu, ale nie na korzyść szkolnictwa, które prawie znikło.

Niewiadomo też, czy bardzo ładny zresztą pawilonik Polski Współczesnej należało uważać za obraz nauki o Polsce współczesnej czy za nadzwyczajny dodatek do wystawy Ministerstwa W. R. i O. P., ze szkolnictwem nie mający wiele wspólnego.

To rozerwanie całości obrazu szkolnictwa dało się zauważyć jeszcze w jednej takiej części organicznej. Mam tu na myśli organizacje nauczycielskie, które chyba należą do szkolnictwa. Tymczasem pomieszczono je zupełnie osobno w pawilonie Instytucyj kulturalno-oświatowych (Nr. 28a). Ich miejsce, zdaniem mojem, było w szkolnictwie i to w dziale Ministerstwa W. R. i O. P., któremu podlegają wszyscy nauczyciele i które zajmuje się nie tylko ich kształceniem ale i dokształcaniem.

Jakkolwiek uwagi te nie mogą osłabić naprawdę potężnego wrażenia całości i nie mają tego na celu, to jednak to krytyczne spojrzenie na zagadnienie pomieszczenia doprowadza do

wniosku, że obraz szkolnictwa byłby był zyskał na przejrzystości i pełności, gdyby za pierwszą zasadę ugrupowania tego działu Wystawy, przyjęto wytwory a nie wystawców. Na przyszłej wystawie szkolnictwo powinno być skupione w jedną całość bez względu na to, czyjej podlega władzy lub kto je utrzymuje, i żadna organiczna część składowa tej całości nie powinna być włączona w inną całość. Wewnątrz już ta całość wytworów może być podzielona podług wytwórców.

III.

W jaki sposób przedstawiono szkolnictwo na P. W. K.

Sposób przedstawienia szkolnictwa na P. W. K. musiał spełniać dwa warunki: 1) zewnętrznego wrażenia, 2) jasności i możliwej dokładności obrazu.

Perwszy warunek odpowiadał charakterowi wystawy, która musiała dbać o efektowność okazów i ich ułożenia. Jeżeli idzie o to działanie zewnętrzne na zwiedzających, to bez żadnej przesady rzec można, że wystawa Ministerstwa W. R. i O. P. należała do najefektowniejszych części P. W. K., a zarazem do bardzo zajmujących swoją treścią. Ze zdaniem tem można się było spotkać u bardzo wielu zwiedzających. Mówiły też o tem artykuły dziennikarskie. Najefektowniejszym i najbardziej zajmującym był dział organizacji szkolnictwa i dział szkół zawodowych. Bardzo efektownie przedstawiał się wogóle obraz szkolnictwa w województwie śląskiem. Szkolnictwo miało co wystawić i okazy swoje wystawiło ładnie, dając tem sposobność zwiedzającym do zaznajomienia się z tym działem dziesięcioletniego dorobku Polski.

Drugi warunek, jasności, dokładności i rzetelności był trudniejszy do spełnienia a jednak nie mniej ważny zwłaszcza dla tych, którzy na P. W. K. chcieli nie tylko coś zobaczyć, ale

coś lepiej poznać i zrozumieć, nauczyć się czegoś wartościowego.

Spełnienie tego warunku zależało przedewszystkiem od materjału, który można było wystawić. Cóż można było dać ze szkolnictwa? Organizację, urządzenia i wyniki pracy. Nie można było dać tego, co jest duszą szkoły, t. j. samej pracy szkolnej, i co jest duszą organizacji szkolnictwa, t. j. pracy nad jej rozwojem. Nie można też było pokazać ludzi, których szkoła wyprodukowała. Dano więc jedynie to, co było możliwe do wystawienia. Zobaczmy, jak to zrobiono.

a) Jak przedstawiono organizację szkolnictwa.

Organizacja, jak już wspomniałem, przedstawiała się pod względem zewnętrznym naprawdę wspaniale. Kto zwiedzał wystawę Ministerstwa W. R. i O. P. w Pałacu Rządowym, ten nie zapomni tych sal. Nie zapomni i ich pomysłowości, barwności, świateł, map, wykresów i tablic. Wyglądało to wszystko, jak fantastyczne groty. Było piękne, ale nie wszystko spełniało swoje zadanie. Mojem zdaniem najlepiej pomyślana była sala z mapami, przedstawiającemi ilość i rozmieszczenie szkół w Polsce. Było ich niewiele. Przedstawiały przy pomocy świecących kółeczek rozmieszczenie ochronek, szkół powszechnych, zawodowych, średnich i wyższych. Tu istotnie efektowność, zwracająca uwagę, łączyła się z jasnością obrazu: gęstość i rozmieszczenie świecących kółek dawały odrazu wyobrażenie o ilości, geografji i stosunku tych działów szkolnictwa w różnych województwach. Lecz i tu było „ale". Przy szkołach powszechnych zacierała się jasność dalszego obrazu z powodu podobieństwa barw: żółtej, pomarańczowej i pomarańczowej z krateczką, oznaczających szkoły państwowe, samorządowe i prywatne, i piękny efekt był stracony — w tej dalszej swojej podstawie podziału. Gdyby mapa nie zawierała nic więcej, jak tylko ilość szkół powszechnych w Polsce, bez ich dalszego podziału na państwowe, samorządowe i prywatne, byłaby doskonale spełniła swoje zadanie. Jeżeli zaś miały być dalsze wyróżnienia, trzeba je było dać

w bardziej wyróżniających się kolorach. To odnosi się także do szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych.

Jeżeli tak szczegółowo zajmuję się tą jedną mapą, to czynię to dlatego, że wykazane tu jej braki były tym minusem innych map takich, i wykresów w dziale organizacyjnym. Chciano dać za wiele na jednej płaszczyźnie i wskutek tego utrudniono uchwycenie przez zwiedzającego głównego faktu i obrazu. Odnosi się to zarówno do pięknie wymalowanych tabel w sąsiednich salach, do tablicy budynków szkolnych, do owego słupa narodowości w szkołach, a nawet do mapy powiatu włocławskiego, szkłem przykrytej. Wszędzie było za wiele szczegółów, wszędzie obraz wymagał długiego studjum i porównywania barw i wielkości znaków oraz poszukiwania liczb i ich znaczenia. A gdy się tego dokonało, a na ścianach ujrzało dalsze drobiazgowe zestawienia, powstawał w głowie studjującego zamęt, a w oczach zwyczajnego zwiedzacza— ogólne wrażenie kształtu i barwy i ogólne pojęcie, że to coś o nauczycielstwie, o uczniach, o budynkach, o komasacji szkół i że to bardzo barwnie i pomysłowo przedstawione.

Pomimo całej pomysłowości i wielkiego nakładu pracy, jeszcze silniej uderzało to przeładowanie plastycznego obrazu szczegółami w obrazie organizacji województwa śląskiego. Pomimo tego, żem był kilkakrotnie w tym dziale, nie pozostawało mi w umyśle nic więcej jak obrazy więcej i mniej rozgałęzionych drzewek, pomalowanych w różnych kolorach, i rozmaitych figur, stojących na ramionach tych drzewek. Nakład pracy ogromny, a skutek, poza zewnętrznym efektem, mały, a dla tych, co chcieli uchwycić istotne pouczenie obrazu, męczący. Pamiętam, jak po zwiedzeniu sali ze słupem narodowości i po wynotowaniu sobie nawet dat o ich stosunku w szkołach, byłem tam po raz drugi w towarzystwie i nadarmo siliłem się dać memu towarzyszowi objaśnienia. Nie poszło. Musiał pomóc obecny w tej sali informator. Jeżeli mnie tak poszło, cóż mówić o innych.

Zdaniem mojem taki grafikon wystawowy, czy będzie wykonany na kartonie, czy w drzewie, czy w jaki inny plastyczny

sposób, nie powinien zawierać wielu szczegółów, gdyż inaczej— obraz się gmatwa. Powinno ich być niewiele. Trudno na wystawie podawać całą statystykę z rozmaitych punktów widzenia. Wystarczą tylko te daty, które dają ogólne pojęcie o organizacji władz szkolnych, szkół, ich ilości i rozmieszczenia, a zwłaszcza porównawczo przedstawiają rozwój dorobku. Bo o to szło na wystawie.

Ten zarzut zresztą dotyczy nie tylko Minist. W. R. i O. P., ale wielu działów Wystawy n. p. Minist. Skarbu, gdzie poza temi grafikonami nawet bardzo pięknemi, naprawdę niewiele już było. To też nie fachowcy szli przez sale bogato urządzone, mówili, że ładne, i koniec.

Dział organizacyjny był zarazem działem statystycznym. Czego nie można było pokazać w plastycznym obrazie, albo co należało sobie zapamiętać, to ułatwiło Ministerstwo W. R. i O. P. w szerszym zakresie broszurką p. t. O ś w i a t a i s z k o l n i c t w o w R z e c z y p o s p o l i t e j P o l s k i e j, Warszawa 1929 stron 139, 16" i malutkiem schematem swojej wystawy, na którego czwartej stronie podano „kilka dat statystycznych". Broszura, mojem przynajmniej zdaniem, jest świetna. Rzadko w tak małej książeczce zdarza się znaleźć tyle wiadomości, tak zwięźle, a tak przystępnie przedstawionych. Broszurę tę powinni posiadać wszyscy nauczyciele. Jednakże, mówiąc o dziale organizacji, nie mogę pominąć tu drobnych różnic, jakie zauważyłem między opisanemi wyżej grafikonami a tą broszurą co do pewnych dat.

W jednej ze sal organizacyjnych znajduje się statystyka nauczycieli z r. sz. 1927/8. W statystyce tej podano w szkołach powszechnych liczbę nauczycieli 28.347 a nauczcielek 36.166. Gdy się dodało te sumy, wypadła liczba 64.513. Tymczasem we wspomnianej broszurze na str. 46 podano ogólną liczbę nauczycielstwa w szkołach powszechnych na 70.184. Chyba jest jeszcze jakiś rodzaj nijaki, którego na grafikonie nie uwzględniono.

b) U r z ą d z e n i a s z k o l n e n a W y s t a w i e.

Tą ogólną nazwą obejmuję budynki szkolne, ich wewnętrzne urządzenie, pomoce naukowe, wszelkiego rodzaju organizacje młodzieży i programy szkolne. I tu także było na co

patrzeć. Widać było rzeczywiście uderzający dorobek dziesięciolecia polskiej szkoły. Widać to było przedewszystkiem w spolszczeniu szkół, w organizacjach młodzieży szkolnej, w ruchu wycieczkowym, a przedewszystkiem w podręcznikach, wydawnictwach i programach szkolnych. A gdy się sięgnęło poza szkołę w ścisłem znaczeniu tego wyrazu, do oświaty pozaszkolnej, to właśnie tu odczuło się najsilniej dorobek polski w tym krótkim okresie niepodległości w tym rozwoju dokształcania, w tych kursach dla dorosłych, dla analfabetów, dla cywilnych i wojska, w tych uniwersytetach powszechnych, ludowych, robotniczych. Jeżeli więc idzie o fakt zewnętrzny, wystawowy, to ten dział osiągał to również, choć w mniejszym stopniu niż dział organizacji.

Przedewszystkiem układ tego był niedość przejrzysty i niedość uzasadniony.

Wystawa była przecież przeglądem retrospektywnym, a nie projektem na przyszłość. Jeżeli na czem, to na szkolnictwie przeszłość wyryła wyraźne rysy życia na każdym stopniu i na każdym rodzaju szkół. Tymczasem n a W y s t a w i e z ł ą c z o n o t o w c a ł o ś ć, c o s i ę d o p i e r o ł ą c z y w n i ą w p r o j e k t a c h w ł a d z i w i c h z a m i a r a c h, w y p r z e d z a j ą c y c h u s t a w y i w o l ę o g ó ł u. Mówię tu o złączeniu na Wystawie w jedną całość szkół ogólnokształcących t. j. szkół powszechnych i średnich. Szkoły te przecież w ubiegłym dziesięcioleciu a i dziś jeszcze stanowią odrębne organizacje szkolne, o odrębnych tradycyjnych rysach. Tymczasem na Wystawie złączono to w jedną całość szkół ogólnokształcących. B y ł o t o n i e z g o d n e i z h i s t o r j ą i z i s t o t n y m s t a n e m r z e c z y. Miało to też tę złą stronę dla zwiedzających, że nie mogli się na tem dobrze wyznać. I to nie tylko niefachowi, ale i nauczyciele, którzy znają dobrze tylko szkoły stopnia, do którego należą: powszechne lub średnie, chyba że pracowali w jednych i drugich.

Najwięcej to nieuzasadnione i dziwne zmienianie oblicza faktycznego stanu rzeczy odbiło się na zsypaniu do jednego worka podręczników i pomocy szkolnych szkół powszechnych i gimnazjalnych pod tytułami przedmiotów szkolnych. To też,

przynajmniej dla mnie, dział ten był najmniej interesujący, bo w jego układzie brakło przewodniej myśli, odpowiadającej prawdzie faktycznej i historycznej.

I może ten zasadniczy błąd odbił się na całym obrazie urządzeń szkolnictwa ogólnokształcącego, który był istotnie zatarty, niewyraźny, bez własnych rysów.

B r a k ł o p r z e d e w s z y s t k i e m w z o r ó w u r z ą d z e ń. Budownictwo szkolne tak niezmiernie ciekawe i ważne miało tylko jedną niewielką salkę, gdzie wisiało kilka wzorów projektów. Daleko więcej podobało mi się już województwo śląskie, które dawało nie wzory idealne, ale realne modele i plany budynków jak n. p. nowego wspaniałego budynku gimnazjum państwowego polskiego w Bielsku. N i e b y ł o w z o r o w o u r z ą d z o n y c h s a l s z k o l n y c h, c z y t o s z k ó ł p o w s z e c h n y c h, c z y ś r e d n i c h, i p r a c o w n i, c z y t o p r z y r o d n i c z y c h, c z y a r t y s t y c z n o - t e c h n i c z n y c h. Gdzieś tam w kącie widziałem kilka warsztatów, mających przedstawiać tę nowość programową szkolnictwa polskiego: salę robót ręcznych na przestrzeni 8 m^3, a może mniej. B r a k ł o w z o r o w o u r z ą d z o n e j b i b l j o t e k i s z k o l n e j o w y ż s z y m p o z i o m i e. Złożenie razem w jednej sali i podręczników i pomocy naukowych, i to z różnych przedmiotów naukowych, nie dawało oczywiście jasnego obrazu ani pracy w szkole powszechnej, ani w średniej.

Daleko lepiej pokazało się s z k o l n i c t w o z a w o d o w e. Tam przynajmniej można było widzieć doskonale przedstawione w z o r o w e u r z ą d z e n i e s z k o ł y g o s p o d a r s t w a d o m o w e g o. I właśnie ta okoliczność, że szkolnictwo zawodowe urządzało się samo jako osobny typ, którego rysów nie zatarto, dało wystawie tego szkolnictwa korzystny wygląd. T o b y ł o b r a z t y p u s z k o ł y. Typu szkoły ogólnokształcącej, średniej i powszechnej razem, jeszcze nie mamy, ale na Wystawie już go pokazano. To też nikt go nie mógł poznać, bo po czem?

Bardzo interesujący, choć mały i niepełny był d z i a ł s z k o l n i c t w a s p e c j a l n e g o. Nowy to dział w szkol-

nictwie, a jednak tak ważny. Wspomniałem już o nim przy pomieszczeniu. Szkoda, że nie złączono wystawy Ministerstwa i Samorządów w jedną całość. Lecz i to, co dano, dawało wyobrażenie o urządzeniach tego działu szkolnictwa. Warto na ten dział zwrócić osobną uwagę.

Wyniki pracy szkolnej na P. W. K.

Na ten najważniejszy i najpiękniejszy dział wystawy szkolnictwa zostawiłem sobie najmniej miejsca. Bo pocóż mówić o tem, co wszyscy widzieli i jednako odczuwali. Odczuwali radość i radość uzasadnioną. Przemawiało przez te wyniki życie szkoły, a choć nie można go było pokazać w całości, to jednak to, co pokazano, napełniało otuchą i dumą ze szkoły polskiej, wraz z sądownictwem i wojskiem miała ona najtrudniejsze warunki pracy, bo ten z niewoli idący rozdział na 3 systemy, a zwłaszcza brak nauczycieli po polsku wykształconych.

Wyniki pracy pokazało całe szkolnictwo i władze szkolne i szkoły. W salach organizacji szkół, a także w innych, gdzie pokazano w grafikonach cały rozmach oświaty pozaszkolnej i organizacyj młodzieży szkolnej, widać było wyniki tej pracy, nie tylko w plastycznych obrazach, ale przedewszystkiem w liczbach. Niema potrzeby przytaczania tych liczb. Podaje je, choć w bardzo drobnej części, broszura Ministerstwa W. R. i O. P., o której wyżej wspomniałem. Gdzie się jednak uważniej przyjrzało grafikonom, wszędzie widziano wzrost dorobku, wzrost ilości młodzieży, nauczycieli, szkół, kursów, organizacyj, wydawnictw, wydatków. Można z Ministerstwem walczyć o kierunki, o idee, ale razem z Wystawą musi się przyświadczyć olbrzymiej pracy, jaką przeorano. Ministerstwo stanęło przed sądem publicznym z dorobkiem, który mu tylko chlubę przynieść musi od samych — z pewnością najcięższych — początków dziesięciolecia.

Tak samo z dorobkiem wystąpiły szkoły. Można go było pokazać w szkołach ogólnokształcących w niewielkiej ilości, bo właśnie w przedmiotach, które nie są istotą tych szkół. Ale i tu widać było piękne owoce pracy.

Byłoby je łatwiej osądzić, gdyby osobno pokazano dorobek szkół powszechnych, a osobno — średnich.

R y s u n k i świadczyły o nowych metodach nauczania i o dobrych wynikach. Jednakże układ ich nie był przejrzysty. Najładniejsze prace widziałem w województwie śląskiem. Malarskie prace uczniów seminarjów nauczycielskich stały już prawie na poziomie artyzmu.

R o b o t y r ę c z n e widać było w różnych ugrupowaniach: i jako prace wykonane w godzinach programowych i jako prace dalej sięgające. Prace uczniów w zakresie pomocy naukowych, uderzały zręcznością i dokładnością wykonania, szczególnie do nauki fizyki i geografji.

W y c h o w a n i e f i z y c z n e, jak już wspomniałem, wyszło z ram szkolnych i weszło w ramy inne. Ale w każdym razie w pawilonie Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego mogło się popisać istotnie wielkim rozwojem i dorobkiem. Świadczyła o tem prawdziwie jubilerska wystawa nagród, w których udział młodzieży szkolnej nie był ostatni.

Jeżeli idzie o pokaz wyników, to tu znowu muszę wysunąć s z k o ł y z a w o d o w e. Prawda, że pokazy te są ciekawsze i przyjemniejsze do oglądania, ale sposób ich wystawienia i ich wartości zmuszają do ich wyróżnienia. T a k a s a l a k o b i e c y c h r o b ó t r ę c z n y c h była może najpiękniejszą salą na całej wystawie, z takim smakiem była urządzona i takiej wartości pokazy objęła. Na drugiem miejscu postawiłbym w y s t a w ę p r a c s z k ó ł z d o b n i c z y c h. Wystawa szkoły krakowskiej i poznańskiej musiała każdego zająć różnorodnością działów i wysokim poziomem prac. Podobnie zajmującą była w y s t a w a p r a c s z k ó ł z a w o d o w y c h m ę s k i c h w p o d w ó r z u n a p a r t e r z e. Świadczyła ona naprawdę o rzetelnej pracy, jaka się w tych szkołach odbywa. Jeszcze raz pozwalam sobie wyrazić przekonanie, że to piękne wystąpienie szkół zawodowych na wystawie było nie tylko wynikiem ich pracy, ale i tego faktu, że zdołało ono zachować własną fizjonomję historycznego typu szkolnictwa.

O Wystawie będzie się jeszcze wiele pisać i musi się pisać. Nagromadzono tam rzeczywiście tyle niezwykle cennego

materjału, że każdy dział, niemal każda sala będzie potrzebowała osobnego opracowania i sądu. Trudno w jednym artykule dać radę wszystkiemu.

Nakoniec jeszcze jedna uwaga, która może się odnieść do całej Wystawy: Szkoda, że pożałowano nieco prasy i papieru. Ileż korzyści byliby odnieśli zwiedzający, gdyby w każdej sali i przy każdym rodzaju okazów znajdowała się karta z kilkoma zdaniami, dającemi pewne pojęcie o rzeczy, choćby najogólniejsze, prowadzące oko i kroki zwiedzającego do najważniejszych szczegółów i mówiące mu, co może tu zobaczyć. Może przyszłość to zrobi. Ale i to, co zrobiła ta świeża przeszłość, było naprawdę wielkie.

Z PIŚMIENNICTWA.

Gentile Giovanni: Sommario di pedagogia come scienza filosofica, Laterza, Bari, str. V + 246.

Książka dzieli się na 3 części.

Pierwsza część zawiera naukę o człowieku (huomologja). Składa się z 15 rozdziałów, które zawierają następującą treść: Prawda i poznanie (rozdział I) znaczenie poznania i czas (II), samoświadomość L'autocoscienza (III), jej analiza (IV), czucie, klasyfikacja, przestrzeń (V), przyjemność i cierpienia (VI), spostrzeżenia, nieświadomość i miara faktów psychicznych (VII), przedstawienia oderwane i skojarzenia (VIII), mowa (IX), duch jako rozwój, nieskończoność czucia (X), pojęcia (XI), sądy (XII), wola (XIII), jedność ducha i rzeczywistość (XIV), duch jako czynność powszechna (XV) str. 1—103.

Część druga składa się z 12 rozdziałów. O filozofji i pedagogji (rozdział (I — II), pedagogika jako technika (III), wychowanie jako synteza (IV), wychowanie jako proces ducha (V), przesąd pedologji (VI), krytyka pedologji (VII), przesąd pedagogiczny (VIII), metoda żywa (IX), metodyka jako filozofja (X), nauczyciel (XI), specjalizacja studjów i powszechność wychowania (XII).

Część trzecia ma 6 rozdziałów. O wychowaniu negatywnem i pozytywnem (I), o wychowaniu normalnem i materjalistycznem (II), nauka i wychowanie (III), o wychowaniu religijnem i naukowem (IV), o estetycznem i humanistycznem (V), o fizycznem (VI).

Podaję najcharakterystyczniejsze wyjątki w streszczeniu lub w tłumaczeniu. Książka zasługiwałaby w całości na przetłumaczenie ze względu na oryginalne poglądy autora w jednolitym systemie.

Najpierw mówi autor o wiedzy ludzkiej, podając określenie człowieka, że jest on samą rzeczywistością, powszechną, rozpatrywaną w swej aktualności, dla której jest podmiotem.

Zbija zasady i twierdzenia psychologji przyrodników, widzących we wszystkiem „materję i mechanizm".

Uważa on fakt psychiczny za czyn, który nie wyłącza żadnego faktu z siebie, lecz skupia się nie tylko przez ciało i dla ciała, ale dla całości, za czyn prawa, zdarzenie psychiczne ideału, jako absolutna jedność procesu

rzeczywistego, a więc wewnętrzną wartość, za czyn, który nie jest rezultatem, ale przyczyną siebie samego. Byt i proces psychiczny, w którym się dokonuje, nie są naturą i mechanizmem, ale duchem absolutnym, albo wolnością, jest wieczną historyczną zamianą siebie na samego siebie i unifikacją w sobie wszystkich swych wielorakości, urzeczywistniając się wiecznie, jako proces wyzbywania siebie (alienazione) i powrotu do siebie (str. 105).

Następnie uzasadnia tożsamość filozofji i pedogogji, przedstawiając dwa poglądy: realny i idealny na zagadnienia pedagogiczne, z powodu niemożności pominięcia ideału, jak i faktu. Dlatego podwójne rozpatrywanie rzeczywistości staje się koniecznością, czyli zagadnienie: jakim człowiek jest (rzeczywistość mechaniczna) i jakim być powinien (rzeczywistość teologiczna) staje się też zagadnieniem formowania, kształcenia człowieka, — co jest problemem wychowawczym jak również w istocie procesu rozwoju ludzkiego. Więc filozofja obecnie znalazła się przed zagadnieniem: jak się kształci człowieka? jak się rozwija duch ludzki? jakie są prawa kształcenia? czy duchowe?

Utożsamia filozofję jako jedność psychologja z etyką.

Zwalcza przesąd monadystyczny, istniejący w fakcie dualizmu: wychowawcy i wychowanka.

Życie jest wiecznie twórcze, więc biada nauczycielowi, który (przestał się uczyć) nie umie postępować inaczej, jak według danych przepisów.

Wychowanie uznaje jako syntezę a priori.

Duch będąc procesem, stopniowym rozwojem, rozwój swój uzupełnia w styczności w drugim duchem. Gdy stosunek między jednym a drugim przybiera formę stosunku wychowawcy do wychowanka, staje się syntezą. Nie każdy ojciec, który daje dzieciom życie, dom i pożywienie jest ich wychowawcą, nie każdy nauczyciel, który siedzi na katedrze — uczy, lecz wtedy, kiedy wychowuje i o ile wychowuje. Jego rzeczywistość dokonuje się w wychowaniu istotnem, staje się czynem duchowym, który wiąże nierozerwalnie dwa duchy.

Wychowawca, wychowując robi sprawę, działanie ducha. Okazuje się konieczność wejścia w duszę ucznia. Wychowanek, korzystając z oddziaływania wychowawcy, poddaje się mu, przyjmuje je, zespala się z nim duchowo. Stawać się nie znaczy być nauczycielem lub uczniem, ale jest to chwila ich łączenia się duchowego.

Autor zwalcza przesąd chronologiczny pedologji. Wychowanie odbywa się ciągle. Kto się uczył naprawdę — nigdy nie zapomni swego nauczyciela, zawsze go zachowa w duszy, zawsze będzie słyszał jego głos — do najpóźniejszej starości, głos, który będzie coraz mędrszy, coraz głębszy, coraz nowszy". (131,5).

Proces wychowawczy, jako proces duchowy trwa wiecznie, przez wspomnienie powiedzeń rodziców, choć nie żyją, przez czytanie ich pism, listów, przez obcowanie duchowe z różnymi autorami, których myśli wywołują w nas wrażenie, pobudzają nasze wzruszenia do przejęcia się ich głębią, odbywa się ten proces wychowawczy pod wpływem braci i sióstr,

kolegów, otoczenia społecznego środowiska, związków przyjacielskich, czy organizacyj społecznych. „Nulla dies sine linea" (133,7). Zawsze proces ten staje się najpierw, a potem czuje się jego wartość.

Pragnienie wiedzy nie kończy się, lecz rośnie i nie zmniejsza się z nauką nawet u wybitnych filozofów, ideał wiedzy polega na głębokiem przekonaniu o zupełnej swej niewiedzy. (136,11).

Wielka ilość prac specjalnych psychologicznych, grzeszy tendencją mitopeiczną naturalistycznego opisu. Psychologja dziecięctwa nie jest psychologją wychowawcy, ale naturalisty, w swych pozycjach klasyfikacji jest zmechanizowaniem ducha, co jest metodą właściwą wiedzy naturalnej, materjalistycznej, przez którą niemożliwem jest zupełne poznanie duchowości, wolności i spontaniczności życia psychicznego (138,1).

Gentile zbija przesąd pedagogów o zabawie dziecka według ich planu, gdyż „aktywność psychiczna dziecka w zabawie jest tą samą aktywnością dorosłego, schylonego nad zatłuszczonymi papierami w poszukiwaniu prawdy, albo nad ciężkim pługiem w poszukiwaniu chleba". (139,3).

„Zabawa, jako kategorja psychologiczna, jest duszą widzianą na zewnątrz, skamieniałą. I skończyć wierzeniem, że dziecko bawi się, a nie pracuje, jest to wbić sobie w głowę przesąd głupi, w wychowawcy przyczynę ewentualnego prześladowania dzieci, które mu zostały powierzone". (140,4).

Gentile zwalcza przesąd pedagogiczny o sumienności metod.

Nauczyciel nie powtarza się, ale się odnawia ciągle przez ducha ucznia. Żyje, przez co staje się ciągle innym, tworzy się razem ze swoim uczniem. On jest uczniem tego samego ducha. Kto po godzinie lekcji nie nauczył się sam niczego, nie nauczył niczego swoich uczniów; powtórzył to, co umiał na pamięć, nic nie przeżył z tego co mówił i co winien był przemyśleć i przez to samo stworzyć w sobie samym, a uczniowie ziewali, pracując według najlepszych przypuszczeń z niechęcią i znużeniem nauczyciela, pozostając obcymi prawdziwej wiedzy i biorący stąd coś bez zapału bez zainteresowania, bez życia w duszach, co stanowi wszystko, co będą mogli przedstawić na egzaminach, ale co nie zostawi po sobie innego śladu, jak coś nieznikającego, gorzkiego i nudnego, jak po zjedzeniu czegoś, czego nie można strawić. (149,8).

W wymowie nauczyciela musi tryskać jego życie duchowe. (151,10).

Mówiąc o nauczycielu porusza jego wartość, godność nauczania, nie mogącą być opłaconą.

„Duch sam tylko istnieje (170,6). Kultura, życie duchowe, które poprzez dzieła nauczycieli sobie przyswajamy, nie jest jedynie czemś wnętrznem w nas, ale my sami w życiu, w którem to „my" się urzeczywistnia. (170,6).

Stąd przyjaźń, która wywołuje wzajemną harmonję dusz, zjednoczenie się nauczyciela z uczniem, zażyłość, przeniknięcie duchowe, jedność wewnętrzna, miłość. (170,6). Przyjaźń jest stopniem miłości; i jeżeli to, co otrzy-

mujemy od nauczyciela — jest bytem naszym, ten byt jest tą naszą koniecznością. (170,7).

Matka, która traci dziecko, czuje się rozszarpaną... dziecko płacze za zgubioną zabawką, bo była jego radością, więc jego bytem. (170,8). I tak każde rozdzielenie się, nawet czasowe z tem, co jest drogie, powoduje zamieszanie w biegu codziennym wszystkich naszych myśli i całej naszej duszy, która żyje tem, co jest jej drogie... są to momenty ducha jedynego, w którym się łączą wszystkie momenty świata. (172,8).

Każdy człowiek jest nauczycielem drugiego, gdyż jedynym prawdziwym nauczycielem istotnym i zupełnym człowieka jest — wszystko. (173,9).

Historja jest dziedzictwem kultury (173,10). Jeden duch realizuje się w wielokrotności ludzi i również wszystkich innych jestestw. Prawdziwym i rzeczywistym nauczycielem moim — nie jest nikt inny tylko „Ja". (174,12).

Nauczyciel żyje tylko w uczniu, uczeń jest żywym centrem szkoły (176,1).

Biada szkole, która zabija w dziecku, choćby jedno nasienie życia, aby się zmienić w fabrykę ludzkości. (178,3).

Jeden duch, jedna filozofja, jedno wychowanie. Różność może być historją; skąd pochodzi właśnie żvcie ducha, filozofji i wychowania, ale poprzez następstwa różności. (185,1).

Duch tworzący jest zagadnieniem wiecznem, które jest wieczystem rozwiązaniem, staje się zawsze, jego tworzywo nigdy nie jest doskonałe, gdyż jest dziełem wiecznem.

Każdy jest męczennikiem swoich przekonań, nietylko je wyznaje i uznaje, ale je potwierdza, dowodzi, realizuje. (220).

Filozofja jest świadomością, jaką podmiot ma o sobie samym i zasadą, która się realizuje i żyje w jego świecie. (222).

Nauka jest zawsze wychowawcza, formuje rozum i serce. (224).

Bóg nie jest tylko nadawcą praw moralnych i sędzią czynów ludzkich, ale pierwszym początkiem (zasadą) wszystkiego. (225).

Poszczególny byt nie jest do pomyślenia bez wszechbytu (226) Bóg absolut jest objektywnością ducha dla siebie samego w każdym momencie życia, jest jednością samowiedzy i sumienia. (227).

Obojętność religijna jest ubóstwem uczucia religijnego, powierzchownością teoretyczną i praktyczną. (229).

Niema rzeczywistości poza duchem. (231).

Uczony nie jest tym, który szuka, ale który posiada swoją wiedzę (232).

Nauka nie jest w książkach, ale w nas.

Zjednoczenie podmiotu w przedmiocie staje się nim samym. Wychowanie świeckie jest filozoficzne i nie jest negacją religijnego, ani estetycznego (236), dąży do ducha, który się czuje sam przedmiotem.

Wychowanie artystyczne byłoby egoistycznem, a religijne — altruistycznem (237). Wychowanie filozoficzne mówi nie rób różnicy między bliźnim a światem i sobą „Twój byt prawdziwy nie ma poza sobą świata, nie ma rzeczywistości świata, któryby nie był twoim duchem, twoją wolą (237).

Religja w swem stwarzaniu się jest filozofją. Każda religja winna się uważać za filozofję zmaterjalizowaną, a każda filozofja za religję uduchownioną (238). Uczucie religijne jest to stan ducha, który czuje w swym świecie, prawo absolutne (239).

Duchowość ciała polega na jego uduchawianiu.

„Gdzie nie ma ducha, gdzie niema wolności, gdzie niema człowieka, który rządzi sobą według zamiarów ducha, gdzie być nie zależy od chcieć — tam nie może się mówić o wychowaniu". (str. 241).

Każdy jest malarzem swego oblicza, które nie jest formą materjalną i niezmienną.

Im więcej ciało uduchawiamy, tem więcej robimy go swojem. Gimnastyka i t. p. są formami uduchawiania ciała.

Wychowawcy z głosu czynią interpretację uczuć szlachetnych, a z gestów wyraz, który prześwieca duszę i przywołuje do siebie inne w komunji piękna i ducha. (str. 245).

Dr. J. W—L.

Prof. W. W. Zienkowski: „Psychologja dziecięctwa" z oryginału rosyjskiego przełożył Piotr Macewicz. Bibljoteka przekładów pedagogicznych, tom 9, pod redakcją dra Zygmunta Ziembińskiego, Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa 1929.

Psychologja dziecka, jako niezbędna podstawa wiedzy i umiejętności pedagogicznej, rozwija się coraz gruntowniej i żywiej, zwłaszcza od początku XX wieku, nie bez słuszności nazwanego, „stuleciem dziecka".

Książka rosyjskiego prof. Zienkowskiego daje tu próbę syntezy, nie wykraczając jednak w szczegółowem opracowaniu poza granice wieku t. zw. „wczesnego dziecięctwa", t. j. poza 6-ty, 7-my najwyżej rok życia. Ogromny tom, obejmujący 450 stron druku, jest wyrazem gruntownej w tej dziedzinie erudycji autora i zarazem owocem krytycznego, nierzadko oryginalnego, przemyślenia rozpatrywanych problemów.

Rozdział pierwszy podaje obszerną literaturę przedmiotu, zaznajamiając czytelników z historycznym rozwojem psychologji dziecięctwa, z jej miejscem w systemie wiedzy psychologicznej, z jej metodami. Następnie zajmuje się autor zagadnieniem zabawy, jako istotnej treści dziecięctwa.

Są to najbardziej może interesujące rozdziały książki. Prof. Zienkowski bierze tu za punkt wyjścia pojęcie zabawy wogóle, sformułowane przez Schillera: „Człowiek powinien się tylko bawić pięknem, ale powinien też tylko pięknem się bawić". W tem ujęciu istota zabawy związana została z przeżyciami i potrzebami natury estetycznej, — jako forma „uciechy bezinteresownej". Autor odrzuca pogląd Spencera, że w zabawie wyładowuje się tylko impulsywnie niespożytkowana, a nadmierna energja psycho-fizyczna, gdyż zabawa może być także źródłem nowej energji, jako forma aktywnego odpoczynku. To znaczenie posiada dla dorosłych (wedle

teorji) Schallera, Latzarusa i Steinthala). Jednak autor ogranicza znaczenie tej teorji tylko w zastosowaniu do dorosłych. Sens istotny zabawy w dziecięctwie wyjaśnia teleologiczna teorja Groosa („Die Spiele der Menschen"), wedle której zabawy dzieci, zupełnie podobnie jak młodych zwierząt, służą jako środek do ćwiczenia i rozwijania narządów ruchu, narządów czucia, w szczególności wzroku, — a jednocześnie do rozwijania uwagi, spostrzegawczości, a często też i myślenia. Cel zabawy dziecięcej z tego punktu widzenia jest jasny: gdyby dzieci próbowały swych sił i rozwijały je „na rzeczywistych, a nie utkanych przez wyobraźnię przedmiotach", to „nieuchronnie stawałyby się ofiarami swej niewiedzy i swej naiwności", bo „natura jest ślepa i bezlitosna, z jednakową bezwzględnością karze wszystkich, co wykraczają przeciw jej prawom". Stąd formuła Groosa: „nie dlatego bawimy się, że jesteśmy dziećmi, ale dlatego właśnie dane nam jest dziecięctwo, abyśmy się bawili". Słowem zabawa to jest przygotowanie do życia, do samodzielnej walki o byt.

Autor, przyjmując od Groosa to wyjaśnienie funkcji zabawy, jej objektywnego sensu, — idzie dalej i zastanawia się, jakie są wewnętrzne źródła czyli, jaka jest właściwa psychologiczna geneza zabawy, — tembardziej, że bawimy się i wtedy, gdyśmy już przestali być dziećmi, gdy więc cel zabaw dziecięcych został osiągnięty, — co znaczy, że zabawa wynika z potrzeb naszej organizacji psychofizycznej.

To zagadnienie rozwiązuje, wiążąc w myśl idei Schillera „zabawę" z estetycznem życiem człowieka, czyli z działaniem fantazji. Zgodnie z teorjami Ribota, Meinonga, Maiera, i z własnemi poglądami, wyrażonemi w książce. „Wstęp do pedagogiki", — autor przyjmuje, że „zasadniczą funkcją wyobraźni jest obsługiwanie e m o c j o n a l n e j sfery" psychiki ludzkiej: chodzi o to, by „treść uczucia uczynić bardziej jasną i utrwalić ją w ten sposób w systemie życia duchowego". A więc niewysychającem źródłem psychicznem zabaw dziecięcych jest bogate u c z u c i o w e życie dziecka, posługujące się ruchliwą i bujną f a n t a z j ą.

Osobny rozdział poświęca autor socjalnej treści i socjalnemu znaczeniu zabaw dziecięcych. Chodzi o to, że obok dziedziczności fizycznej istnieje dziedziczność socjalna. Obok opanowania narządów swego ciała i wyćwiczenia władz duszy, dziecko ma za zadanie przyswoić sobie całą tradycję socjalną swego środowiska, a więc cały system idei, wierzeń, dążeń swego narodu, wraz z jego mową i przez mowę przedewszystkiem, — musi emocjonalnie też, intuicyjnie „wrosnąć" w zawiły socjalnopsychiczny świat współczesności. Z tą pracą ogromną, rosnącą z biegiem czasu, wiąże się rozwój samoświadomości dziecka (teorje Baldwina), tem się też tłumaczy niezmierna d ł u g o t r w a ł o ś ć dziecięctwa ludzkiego, w stosunku do zwierząt np., oraz fakt, że dziecięctwo człowieka z postępem cywilizacji wykazuje tendencję do dalszego wydłużania się. Jeżeli jeszcze na początku XIX w. było możliwe, że chłopiec 13-letni wstępował do uniwersytetu, to dziś byłoby to już niemożliwe. Jeżeli wówczas w wieku lat 15

do 16 rozpoczynano nierzadko już życie samodzielne, to dziś twórczość samodzielna rozpoczyna się przeciętnie około 25 roku życia. Dziecięctwo trwa tak długo, dopóki człowiek nie staje się zdolnym do rozumienia życia i posuwania go naprzód, czyli do samodzielnej walki o byt, do socjalnej twórczości.

Na podstawie skombinowanych kryterjów autor dzieli dziecięctwo na 5 okresów: 1) pierwszy rok życia (okres ssania), 2) „wczesne" lub „pierwsze" dzieciństwo, które kończy się między 5 a 7 rokiem życia, 3) „drugie" dzieciństwo, 4) pacholęctwo, związane z okresem dojrzewania płciowego i 5) młodzieńczość, którą, jako ostatni okres dziecięctwa, przeciągają niektórzy aż do wieku lat 23.

Bardzo ładna i ciekawa jest próba charakterystyki tego swoistego wdzięku, jaki cechuje okres wczesnego dzieciństwa, — a potem w odmiennej, ale nie mniej uroczej postaci — okres młodzieńczości („dzieciństwo sielskie, anielskie, — młodość górna i chmurna"...).

„Wczesne dziecięctwo — powiada autor — jest „złotym okresem" emocjonalnego w nas życia... Już Schiller zrozumiał istotę wdzięku, określając ją, jako naturalność i wypływającą stąd swobodę ruchów. Wszystko, co jest sztuczne, robione, niszczy wdzięk, nawet, jeśli owa sztuczność pochodzi nie z jakichś zewnętrznych motywów, lecz podyktowana jest przez prosty rozsądek... Górowanie wzruszeń wytwarza rzeczywiście swoistą i w żaden inny sposób nieosiągalną swobodę wewnętrzną, i dlatego typ psychiczny dziecka, według nauki ewangelicznej, pozostaje typem życia wyższego: pod tym względem nauka ewangeliczna odpowiada naszemu najgłębszemu doświadczeniu... Cały urok zabawy polega na nierozróżnianiu rzeczywistości i wyobrażenia... Gdy w duszy dziecka już okrzepnie zainteteresowanie światem zewnętrznym, jakim on jest „naprawdę", kończy się okres wczesnego dziecięctwa, sfera emocjonalna przestaje grać rolę dotychczasową, znika też powoli bezpośredniość, wdzięk duszy dziecięcej. Tylko jeszcze raz, na samym już progu dojrzałości, w wieku młodzieńczym, dualizm psychiczny (rozwijający się w ciągu drugiego dziecięctwa) przybiera charakter „artystyczny", uczucia znów dominują w duszy, a cele przybierają znaczenie „ideałów", artystycznych zadań. Wtedy po raz ostatni zjawia się ten sam wdzięk, jaki był u dzieci". (184 — 185).

Ważna pedagogicznie jest uwaga: „Przewaga rozwoju sfery emocjonalnej czyni dziecko naiwnem, pełnem wdzięku, ale jednocześnie ten rozwój sfery emocjonalnej czyni dziecko istotą niezmiernie kruchą". Stąd wielkie znaczenie posiada swoboda wyrażania uczuć dziecka. Źle jest, gdy dziecko pod wpływem niewłaściwego traktowania go przez otoczenie, „zamyka się w sobie", zataja swe pragnienia, staje się nieśmiałem, skrępowanem. „Ucisk socjalny w postaci lekceważącego, obojętnego, brutalnego stosunku ze strony otoczenia, nie daje jakby rozwinąć się płatkom tego delikatnego kwiatu duszy dziecięcej... brak mu jakby słońca, brak pieszczoty i ciepła. Wystarczy przyjrzeć się dzieciom, które się dostały do przytułków, ażeby mimowoli przyrównać je do tych nikłych roślin, które się rozwijają w ciemności".

Rosyjski pedagog Leshaft podał klasyfikację typów szkolnych, wedle której rozróżnia sześć typów: obłudny, ambitny, dobroduszny, łagodnie zahukany, gniewnie zahukany, przygnębiony. Typy te kształtują się we wczesnem dziecięctwie, przyczem wyraźnie występuje, w ujemnych zwłaszcza, wpływ decydujący otoczenia.

„Wszelki ucisk, czy przybiera on brutalne formy, czy też obleka się w formy miękkie i delikatne, działa zgubnie na duszę dziecka: niewyrażone, nieukształtowane uczucia zapadają w głąb duszy, nagromadzając tam zasób chorobliwych stłumień. Odrzucając „monizm seksualny" Freuda, należy jednak uznać za słuszną całą jego teorję o psychicznych „urazach" i o rozwijaniu się na tem tle psychicznych schorzeń". Ciekawa i słuszna jest też uwaga, że stały ucisk łagodny jest w dalszych konsekwencjach szkodliwszy, niż ucisk brutalny, bo ten ostatni wywołuje reakcję, której brak w pierwszym wypadku: „reagując złością, dziecko broni swej osobowości; natomiast gdy ucisk posiada formy miękkie i łagodne, dziecko stopniowo zatraca własne oblicze, wyraźne silne uczucia już nie zakwitają w duszy, i na całej osobowości leży piętno bezpostaciowości, niedorozwoju".

Bezsilny, zatajony gniew, zapadły w duszę dziecka, zatruwa ją nadługo, nieraz na całe życie: oto przykład, nawiasem mówiąc, kompleksu nie-Freudowskiego, to znaczy, nie mającego nic wspólnego z seksualnością. Autor zresztą wręcz polemizuje z Freudem, kiedy, przyznając mu słuszność, co do formowania się „kompleksów" we wczesnem dzieciństwie, i co do ich szkodliwości, zwalcza nietylko jego panseksualizm, ale i twierdzenie, że dziecko zapomina o kompleksach, ponieważ je „wyparło". Otóż „nie możemy — zauważa autor — mówić poważnie o „wypieraniu" w okresie wczesnego dzieciństwa, kiedy jeszcze nie mogła się uformować „cenzura". „Zapominanie" tłumaczy prościej: tem mianowicie, że, dojrzewając, przestajemy *interesować się* tem, co występowało w świadomości dziecka". Nawał rosnący wrażeń coraz bardziej *usuwa poprostu przeszłość ze świadomości*, aczkolwiek „urazy" w niej podświadomie tkwią i konsekwencje ujemne trwają.

Niepodobna tu zresztą referować bardzo szczegółowo potraktowanej psychologji dziecka w 1-szym roku życia i we wczesnem dziecięctwie.

Książka jest bardzo cennym nabytkiem literatury pedagogicznej. Charakterystyczny dla słowiańskiego autora zdaje się być nacisk położony na znaczenie *uczuciowej* sfery w psychice ludzkiej, gdy autorzy angielscy zdają się stosunkowo większą wagę przywiązywać do czynnika *woli*, francuzi zaś — do *inteligencji* (por. np. Saxby'ego i Payota).

Zarzucić można zbytnią miejscami rozwlekłość (np. w rozdziale o osobowości str. 433 — 437, i t. p.). Za to książka ma ten, tak dobrze przez samego autora scharakteryzowany wdzięk uczuciowego, subtelnie wnikliwego stosunku do przedmiotu.

Co do przekładu, to niektóre zwroty budzą wątpliwość, jak np. „istni się", zamiast realizuje się lub znajduje wyraz, — albo „zainteresо-

wanie się względem siebie, zamiast sobą, — albo „słabe miejsce", (rusycyzm) zamiast słaby punkt, słaba strona... Ale to są drobiazgi, rzadko spotykane na przestrzeni pół tysiąca blisko stronic; naogół przekład jest bardzo staranny i język poprawny.

Irena Pannenkowa.

Dr. Henryk Rowid. Psychologja pedagogiczna (podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego). Gebethner i Wolff. 1928.

Narzekamy ogólnie, iż mało posiadamy dobrych podręczników polskich psychologji, a jeśli chodzi o podręczniki psychologji pedagogicznej (P. p. oznacza w dalszym ciągu sprawozdania odpow. skrót), przeznaczone dla młodzieży, przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego, to brak odpowiednich książek u nas szczególnie daje się odczuć. Dlatego też każda nowa publikacja z tej dziedziny nauki, zwraca na siebie uwagę interesowanych. W danym wypadku chodzi o dzieło, będące zarazem pierwszą próbą syntetycznego ujęcia całokształtu zagadnień psychologiczno-pedagogicznych z uwzględnieniem nowszej literatury, tak rodzimej jak i zagranicznej. To też zainteresowanie nie ogranicza się do młodzieży seminarjalnej, a jest ono tak samo żywe w szerszych kołach nauczycielstwa. Sekcjom Pedagogicznym naszego Stowarzyszenia książka p. Rowida również nie jest obojętną. Zależy nam bowiem wiele na tem, jaki środek nauczania daje się do rąk młodego zastępu zawodu nauczycielskiego.

Zanim wydamy o nowej książce sąd ostateczny, przypatrzmy się jej treści ze stanowiska naukowego. Nie możemy bowiem przyjąć bezkrytycznie wszystkiego, co autor twierdzi i co przedstawia jako wiedzę w przedmiocie psychologji. Ze względu jednak na brak miejsca ograniczamy się do omówienia niektórych tylko błędów i niejasności, których w książce p. Rowida jest wiele. Pomijamy dotychczas opublikowane rzeczy, wskazując na tem miejscu na oceny podręcznika p. Rowida dwóch poważnych autorów, mianowicie prof. St. Szumana czasopismo pedagogiczne „Chowanna", zeszyt I i II, 1929 — str. 101 — 104, i prof. J. Segała „Szkoła Specjalna", tom V. Nr. 1 — 2, 1928/29 — str. 88 — 93).

Do rzeczy samej dodajemy:

Na str. 6. czytamy: „Przedmiotem naszych rozważań i dociekań będzie, jak nazwa sama wskazuje, „życie psychiczne dziecka". Otóż nazwa, jaką obrał autor, mianowicie „Psychologja pedagogiczna", przedmiotu takiego nie wskazuje; nazwa musiałaby brzmieć: „Psychologja dziecka", a raczej „Psychologja dziecka szkolnego" P. p. ma specjalne zadania, a takich zestawia autor zaraz potem cztery. Naszem zdaniem P. p. jest poprostu psychologją w zastosowaniu do pedagogji. Ograniczenie zaś zakresu P. p. do wychowania w szkole „od 6 do 18 roku życia", oraz twierdzenie, iż „ten okres więc życia dzieci i młodzieży stanowi przedmiot badań psychologji pedagogicznej", jest zbyt dowolne. Zaszła tu oczywiście nieścisłość co do zakresu pojęcia pedagogiki. Pojęcia tego w książce wogóle

nie określono. Naogół czytelnik odnosi wrażenie, że P. p. p. Rowida jest psychologją dziecka (z pewną domieszką psychologji ogólnej i innych dziedzin psychologji i pedagogiki), co zresztą autor sam stwierdza, pisząc na str. 11: „Do najważniejszych gałęzi, jakie się wyodrębniły z psychologji doświadczalnej, należy psychologja dziecka, w szczególności dziecka w okresie szkolnym czyli psychologja pedagogiczna".

Rozdział czwarty (str. 26 — 31), p. t. „System nerwowy, jako organ życia psychicznego", jest z uwagi na ważność zagadnienia nazbyt szczupły, a przedmiot sam traktowany powierzchownie. Oto przykłady tej powierzchowności:

1) pisze autor na str. 26: „Z jednej strony (ma być w jednym miejscu") komórki wyrasta małe rozgałęzienie, zwane neurytem, z drugiej strony (ma być „w innych miejscach") zaś kilka rozgałężeń obfitszych w postaci splotów i krzewów przypominających dendryty, zwanych też dendrytami". Uczeń, nie mający obszerniejszych i dokładnych wiadomości z anatomji i fizjologji ciała ludzkiego, może z takiego przedstawienia rzeczy nabyć poprostu fałszywych wyobrażeń i to tembardziej, iż rycina, umieszczona na str. 27, nie oddaje właściwego obrazu „neuronu (dendrty i neuryty" (?) (znaki w nawiasach dodane przez sprawozdawcę), jak brzmi podpis ale jest raczej schematycznym obrazkiem komórki nerwowej z obciętemi włóknami nerwowemi, a przytem z jednym obciętym neurytem.

2) Na str. 27 zaś pisze autor: „Nerwy sensoryczne mają swe zakończenia w zmysłach". Powinno być: „w organach zmysłów".

3) Na tej samej str. czytamy: „Zwoje te (mózgowe) nazywamy ośrodkami albo centrami mózgowemi". Otóż w istocie tak nie jest. „Teorja lokalizacji", przyjmując umiejscowienie pewnych funkcyj w niektórych zwojach kory mózgowej, mówi wprawdzie o centrach, np. widzenia, czytania, słyszenia, pisania, ruchu głowy, oczu i t. d., ale bynajmniej nie nazywa zwojów, jako takich, centrami mózgowemi. Ten sam błąd powtarza się w dalszym ciągu rozważań p. Rowida.

4) Zwrot (str. 30): „Zaburzenia mowy występują pod nazwą (podkreślenie sprawozdawcy) afazji lub afenji", można uważać za lapsus linguae.

5) Operując w związku z opisem kory mózgowej takiemi technicznemi terminami, jak „histologiczny", morfologiczny", „topograficzny", trzeba koniecznie dodać bliższych określeń z rozwagi na przeznaczenie podręcznika dla uczących się. Dotyczy to zresztą tak samo innych wyrazów obcych, rzadziej używanych w piśmiennictwie polskiem, a zastosowanych przez autora w różnych miejscach książki. W zasadzie należy w podręczniku dla młodzieży wyrazy obce zastąpić dobremi, t. j. równie trafnemi wyrazami polskiemi, jeśli względy natury naukowej nie nakazują zaniechania tej reguły.

W rozdziale następnym (str. 32) znajdujemy twierdzenie, iż ‚na zmysł wzroku np. działają drgania fal świetlnych". Wiadomo, że zewnętrzną przyczyną czuć wzrokowych są t. zw. fale czyli drgania eteryczne (nie

„drgania fal świetlnych"), które wbijają się do najgłębszej warstwy gałki ocznej czyli siatkówki. Twierdzenie (str. 32 i 33), „iż podniety, t. j. rzeczy i zjawiska w świecie zewnętrznym"... „jak gdyby w ciemni optycznej żłobią ślady w systemie nerwowym i w ośrodkach mózgowych", wydaje się dość śmiałem. Podobnie można mieć zastrzeżenie co do zdania: „Wskutek tego działania (podniety) następuje podrażnienie substancji nerwowej i po nerwach płynie „prąd" ku mózgowi". Używanie obrazów, zaczerpniętych ze świata fizycznego (żłobić ślady, płynie prąd i t. p.) do określenia procesów i dyspozycyj psychicznych lub też fizjologicznych, może wytworzyć łatwo mylne poglądy na świat psychiczny. Obawa w danym wypadku jest uzasadniona tembardziej, ponieważ autor stosuje podobne przenośnie częściej. I tak na str. 84: „Wskutek działania podniet zewnętrznych powtarzają się w świadomości dziecka różne przeżycia psychiczne, żłobiąc w jego organizacji psycho-fizycznej coraz głębsze ślady". Albo też przy oddanem bez zastrzeżeń zapatrywaniu Jodl'a na str. 86: „Ślady te można sobie przedstawić, jako pewne ugrupowania komórek nerwowych, będące następstwem ruchów molekularnych w ośrodkach mózgu, spowodowanych przez działanie podniet". Wynikałoby też z tego, że autor przyswaja sobie pogląd czysto materjalistyczny. (Porównaj także rozumowanie na temat „dyspozycyj" na str. 96!).

Omawiając na str. 35 „stosunek wrażeń do podniety", a w związku z tem t. zw. „prawo Webera i Fechnera", przytacza autor dwa przykłady eksperymentów dla objaśnienia prawa psycho-fizycznego. Pierwszy przykład, wzięty z zakresu zmysłu dotyku (nacisku), wykazuje $^1/_5$ jako „stałą ułamkową" u pewnej dziewczynki. Wynik autentycznego eksperymentu Webera skłonił prawdopodobnie autora do podania drugiego przykładu z zakresu zmysłu wzrokowego, przyczem wychodzi jako stała ułamkowa również $^1/_5$. Nie wiadomo, czy autor doszedł do tego wyniku przy eksperymencie na samym sobie. Jeśli tak, to wówczas zachodziłby ciekawy przypadek, jeśli nie, wtenczas trzeba wiedzieć, że ułamek, oznaczający przyrost podniety, jest specyficzną wielkością matematyczną, zależnie od rodzaju zmysłu a tak samo od wrażliwości badanego. Brak zaznaczenia tych faktów napewno nie przyczyni się do nabycia jasnego wyobrażenia o danej rzeczy.

Na str. 36 podaje autor sposób postępowania przy badaniu słuchu dzieci szkolnych. Śmiemy twierdzić, że ten sposób wykonywania badania jest nieścisły. Na str. 48 referuje autor, iż „Wielu psychologów, między innymi Ebbinghaus, przyjmują hipotezę, że elementy nerwowe odznaczają się szczególną tendencją do powtórnej aktywności w swej całkowitej formie ujawnionej po raz pierwszy". Następnie dodaje: „O warunkach materjalnych tej tendencji nie wiemy nic — możliwe, że zachodzą zmiany chemiczne w neuronach". — Jeśli „nie wiemy nic", — to też i przypuszczenie p. Rowida, nie oparte na niczem, t. j. na żadnym ustalonym fakcie, nie może być rzeczywistem. Zasadniczo w podręczniku dla młodzieży uczącej

się wystrzegać się musimy narzucania przeróżnych hipotez. Tej ważnej zasady autor nie przestrzega w wielu innych wypadkach.

Z rozważań, dotyczących świadomości (str. 60), nie można sobie zrobić jasnego obrazu, co to właściwie jest świadomość. Do zaćmienia tego pojęcia przyczynia się bowiem pomieszanie świadomości jako takiej z „poczuciem własnego ja" i „p o s i a d a n i e m ś w i a d o m o ś c i s w e j w ł a s n e j o s o b y". Na str. 84 pisze autor: „Dziecko uczy się od zarania swego życia ruchów instyktownych i nowych, uczy się chwytania, chodzenia, mówienia"; zaś na str. 253 reformuje po zdefinjowaniu pojęcia „instynkt": „Podobnie określa instynkty C l a p a r è d e, według którego są to ruchy przystosowane, jednakowo u wszystkich osobników tego samego gatunku, niewyuczone (!), spełniane bez świadomości celu...", a na str. 254 twierdzi: „nie są więc (t. j. instynkty) zdobyte na podstawie uczenia się (!) i doświadczenia, ale tkwią w organizmie jako energje w stanie potencjalnym lub też ujawniają się aktywnie z chwilą urodzenia się jednostki". Dalej: „Znaczna część instynktów (których np.?) posiada ona (istota ludzka) w stanie zaczątkowym, nierozwniętym i stąd widzimy niedołęstwo małego człowieka w porównaniu z wielu zwierzętami"... „niektóre z nich (które właściwie?) ulegają zmianom i doskonaleniu". (Tamże). — Jak tu pogodzić jedno twierdzenie z drugiem? Jak sobie stworzyć obraz o instynktach doskonałych i niedoskonałych, a podlegających rozwojowi, skoro autor ani jednych, ani drugich (w odnoszeniu do istoty ludzkiej) nie wymienia? Jeśli chodzi specjalnie o r u c h y instynktowne to spostrzec można, iż „nie zawsze powtórzenie doprowadza do lepszego skutku, niż wykonanie po raz pierwszy", gdyż ruchy instynktowne, jako takie, są zgóry ruchami doskonałemi (K o f f k a). Biorąc rzecz o rozwoju instynktów ściśle, trzeba za przykładem K o f f k a'i lub też Dr. J o t e y k o stwierdzić w danym wypadku, co w każdej właściwości jest wrodzone, a co nabyte. W rozwoju ruchów instynktownych, z początku niedoskonałych, zachodzą zresztą różne czynniki, jak dojrzewanie (proces wzrastania), uczenie się, (ćwiczenie), pamięć i t. d. Zagadnienia trudne należy w podręczniku P. p. szczególnie jasno opracować! Sprzecznych twierdzeń należy unikać, a lepiej jeszcze, w wypadkach wątpliwych zgoła unikać samych twierdzeń!

Autor twierdzi w dalszym ciągu na str. 84: „P r o c e s u c z e n i a s i ę p o l e g a g ł ó w n i e n a p a m i ę c i". Twierdzenie to wydaje się tembardziej dziwnem, ponieważ autor przyswoił sobie nowsze zapatrywanie na życie psychiczne. Mamy tu na myśli m. in. t. zw. „psychologję strukturalną". Otóż K o f f k a np., jeden z wybitnych strukturalistów niemieckich, którego p. Rowid w 6 miejscach książki cytuje, podkreśla, że pamięć nie jest wszystkiem w uczeniu się, a problemat pamięci nie jest jedynym problematem uczenia się; rolę ważną gra tutaj proces dojrzewania. Zdaje się być pewnem, że autor nie robi zasadniczej różnicy między pojęciami „pamięć" a „uczenie się", gdyż rozdział dziewiąty (str. 84 — 101) jego książki, traktujący obszernie o pamięci, nosi tytuł „Uczenie się". W istocie o „uczeniu się" w tym rozdziale czytamy stosunkowo mało. M e u m a n n, na którego po-

wołuje się autor w różnych miejscach, aż 17 razy, poświęcił zagadnieniu ekonomji, techniki i higjeny uczenia się obszerny wykład w swojem głównem dziele p. t. „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Padagogik", nadto napisał jeszcze klasyczną monografję p. t. „Oekonomie und Technik des Gedächtnisses". Psychologja uczenia się, jako zagadnienie nader ważne, znaleźć winna w podręczniku P. p. traktowanie o wiele lepsze. Zdanie: „ze względu na czas trwania przeżyć psychicznych rozróżniamy więc pamięć bezpośrednią i trwałą" (str. 87) jest niejasne. Nie o czas trwania przeżyć, które się wciąż zmieniają, chodzi przecież, ale chodzi poprostu o czas trwania spamiętania sobie czegoś. Twierdzenia (str. 94), „że zjawiska i rzeczy zupełnie nowe nie budzą zainteresowania, ani uwagi dziecka", sądzimy, nie podpisze żaden uczeń seminarjum. (Nie chcieli się na to zgodzić ani zdrowo rozumujący chłopcy sprawozdawcy). Pisząc na str. 98 o czynnikach, wpływających na „uczenie się i wydajność pracy", nie wymienia autor takich czynników jak rytm, rymy, pismo, druk i inne jeszcze. Meumann rozróżnia około 20 warunków zewnętrznych i wewnętrznych procesu uczenia się.

W rozdziale szesnastym (str. 168 — 205), traktującym „O inteligencji", stawia autor na str. 169 pytanie: „Czem jest inteligencja, jakie są jej funkcje...?" W ustępie „Pojęcie inteligencji i jej funkcje" czytamy na str. 170: „Umysł ludzki pomimo wielorakości swych funkcyj, posiada jedną funkcję główną, której wszystkie inne (a zatem też „funkcje inteligencji"?) są podporządkowane. Tą funkcją główną jest inteligencja". Zaś na str. 171 dowiadujemy się, „że inteligencja jest to zdolność (nie funkcja!) ogólna jaźni i że nie należy jej utożsamiać ani z zasobem wiedzy, z wykształceniem, ani ze zdolnością specjalną w pewnym kierunku..." Z przytoczonych zdań widzimy, jak bardzo poleca się pozostać przy jednem ścisłem określeniu pojęcia, gdyż inaczej łatwo można się zaplątać w sprzeczności. Na str. 173 pisze autor: „Jeden z testów obrazkowych Dawida,... polega na tem, że dziecko, chcąc dostać jabłko, umieszczone na szafie, musi przystawić do szafy krzesło, a na niem mały stołek i dopiero w ten sposób może cel osiągnąć, podobnie jak szympans (w znanym eksperymencie Köhler'a)..." Otóż takie przedstawienie rzeczy jest niezgodne z pierwotnem założeniem testów obrazkowych Dawida. Wspomniany przez p. Rowida obrazek jest sytuacją początkową w dwuczłonowym teście Dawida. Dawid bynajmniej nie aranżował podobnego eksperymentu, jak to uczynili Köhler z szympansem, albo też Bühler z małemi dziećmi. Sytuacja, przedstawiona na obrazku, jest wytworem fantazji, być może, że jednak gdzieś lub kiedyś miała ona miejsce w życiu dziecka. Między obrazkiem a rzeczywistością w tym wypadku niema pewnie żadnego związku. Przytoczenie więc owego przykładu, po wymienieniu eksperymentów Köhler'a i Bühlera, może upozorować fałszywe zestawienie dwóch zupełnie nie powiązanych ze sobą faktów. W imię ścisłości nauki jest to niedopuszczalne, a tem mniej dopuszczalne w podręczniku, przeznaczonym do uczenia się.

Tyle, co do strony naukowej nowego podręcznika. Zaznaczamy raz jeszcze, iż nie chcieliśmy powtarzać omówienia innych, spostrzeżonych również i przez nas błędów, niejasności i nieścisłości, gdyż załatwili się z niemi już poważni autorowie inni. Pod względem metodologicznym możemy powiedzieć, że autor zebrał dużo materjału wartościowego, jakoteż, że wogóle wykazuje specjalną umiejętność, jeśli chodzi o przyswojenie sobie rozważań i dociekań wielu poważnych autorów, których dzieła wykorzystuje dla postawionych sobie celów. Jednak trzeba i tutaj podnieść pewne zastrzeżenia. Po pierwsze, materjału na podręcznik, przeznaczony dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego, jest stanowczo za dużo; możnaby niektóre zagadnienia omówić krócej i zwięźlej, zaś inne (np. warunki fizjologiczne życia psychicznego, uczenie się, zainteresowanie) przedstawić jaśniej i dokładniej. Po drugie, należałoby się ograniczyć do zreferowania najważniejszych teoryj i hipotez; w szczególności wypadałoby pominąć wszystko, co dotąd nie jest ustalone ponad wszelką wątpliwość jako pewne, a natomiast uwydatnić wyraźniej fakty ustalone, mające szczególne znaczenie dla pedagogji. Szafowanie nazwiskami, nazwami, teorjami, hipotezami bez owego umiejętnego ograniczenia się, mieści w sobie pewne niebezpieczeństwo, mianowicie może — po pamięciowem wyuczeniu się materjału przez młodzież — wytworzyć pozory wielkiej uczoności, jeśli zestawione na wzór podręczników amerykańskich ćwiczenia i badania przy pomocy wskazanych lektur, nie będą sumiennie wykonywane, a pozostają tylko „pobożnemi życzeniami". Nie wątpimy, iż w wielu wypadkach zadania te będą podnietą do zgłębienia wiadomości psychologiczno-pedagogicznych, ale ogół mógłby mieć więcej korzyści ze zwięzłego ujęcia całokształtu wchodzących tutaj w grę zagadnień. Zwięzłość i jasność jest najbardziej wskazaną przy przeprowadzeniu analizy psychologicznych pojęć podstawowych, gdyż inaczej wplatanie tutaj najrozmaitszych poglądów prowadzić może zgóry do zamieszania pojęć w młodych umysłach. Podzielając zastrzeżenie p. Rowida co do stosowania metody psychoanalitycznej w szkole (str. 257), nie rozumiemy jednak potrzeby takiego szerokiego rozwodzenia się nad freudyzmem, a zwłaszcza nad problematem seksualnym, w podręczniku dla młodzieży.

Kończąc swoje sprawozdanie, zaznaczamy, iż poczytywaliśmy sobie, na równi z innymi, za obowiązek omówić obszerniej treść i układ nowej książki p. Rowida, kierując się względami natury poważnej. Owszem, widzimy i dobre strony podręcznika, ale masa spostrzeżonych braków obniża w wysokim stopniu ogólną wartość książki. Nie wiadomo nam, czy Ministerstwo W. R. i O. P. udzieliło swej aprobaty do używania podręcznika p. Rowida w nauce w seminarjach nauczycielskich. My z naszej strony podnosimy dwa główne zastrzeżenia; pierwsze dotyczy ścisłości naukowej, nie przestrzeganej w wielu miejscach, drugie układu ze względu na przeznaczenie podręcznika.

Fr. Śniehota, (Katowice).

Artur Górski: „List do nauczyciela w sprawie szkoły antyreligijnej". Skład główny: Tow. Wydawnicze „Znak", Lwowska 1, m. 19 i Dom Książki Polskiej, Plac Trzech Krzyży 8.

Autor streszcza tutaj na podstawie otrzymanego protokołu konferencję pedagogiczną na temat „Szkoła antyreligijna", urządzoną dla „Koła uczniów..." i dla sprowadzonych gości. W przemówieniach wyraża się nie już „stanowisko" tylko antyreligijne, ale istny szał bojowy, nienawiść do religji. Mówcy narzekają, że w walce z religją przeszkadza im literatura polska, to też radzą wykazywać „wsteczność i nieaktualność" odpowiednich utworów. Inni narzekają, że „religja jak dąb wkorzeniła się silnie w uczuciowość i umysłowość tłumu, nie zwalczy się jej jawnie. Trzeba przeto podstępem podgryzać korzenie, i to podstępem jak najdalej idącym, tak w rzeczach wielkich jak i drobnych, tak wśród dzieci i rodziców, jak i wśród nauczycielstwa". Inni jeszcze upominają, by „nie opuszczać okazji wykazywania wrogiego stosunku Kościoła do uczonych, przypominając ciągle Kopernika i innych".

Słowem nastrój i program zdecydowanie bolszewicki. Tylko władzy im brak, by, jak wyrażono to już w formie postulatu, „przekształcić kościoły—na bibljoteki, muzea, dansingi i domy publiczne". Jak w Sowietach.

Szanowny autor „Listu" streściwszy tę konferencję, zwraca ostrzeżenie pod adresem młodych oświatowców. Stwierdza między innemi: „Ani religja nie jest sprzeczna z nauką, ani nauka nie jest całą prawdą. Jest tylko ułamkiem prawdy, wycinkiem naszej wiedzy o bycie". I rozgranicza. „Dziedziną nauki ścisłej jest element konieczności, dziedziną religji element wolności... Z ich stopu składa się życie". Dalej przypomina: „Największych odkryć naukowych dokonywali ludzie o duszy religijnej. Takim był np. Newton, takim Pasteur...". Dajmy przeto raz już pokój oklepanym argumentom z Kopernikiem i Galileuszem, których zresztą zwalczały w swoim czasie i uniwersytety racjami naukowemi". Wreszcie ostrzega przed złudzeniem, jakoby nauka mogła „zastąpić" religję:

„Nigdy nauka sama nie dźwignie dzieła ludzkiej kultury... Zawsze znajdą się tacy naukowcy na katedrach, którzy pospieszą na usługi władzy z uzasadnieniem największej krzywdy, najgorszego zła... Renan myślał o Sanhedrynie uczonych, któryby rządził Europą zapomocą techniki i kozaków; Lenin zrealizował tę myśl w Rosji z tą różnicą, że zamiast uczonych postawił półinteligentów, Russel to usprawiedliwia... Upadek wiary w świat niewidzialny wcale nie jest gwarancją wolności. Przeciwnie, przeciwnie... Na tem polega wyższość kultury europejskiej nad azjatycką, że dusza religijna Europy zachowała swoją niepodległość wobec potęg politycznych".

Ostra w treści, choć łagodna i wytworna w formie, reakcja p. Górskiego na orgje propagandy antyreligijnej w naszej szkole zjawia się ogromnie na czasie. Zwracamy na nią uwagę. Do tematów tych jeszcze powrócimy.

I. P.

KRONIKA.

KONGRES W CAMBRIDGE.

Kongres „Wszechświatowego Stowarzyszenia kształcenia dorosłych" odbył się w Cambridge r. b. i trwał od 22 do 29 sierpnia włącznie.

Zjazd ten zgromadził 380 przedstawicieli państw europejskich, Ameryki, Australji i Indji.

Pierwsze miejsce, pod względem ilości członków, zajęła Anglja, drugie — Stany Zjednoczone, trzecie — Niemcy, czwarte — Polska. Reprezentowanych było dwadzieścia kilka państw. Celem kongresu było „zgromadzenie z całego świata ludzi, biorących udział w rozwoju kształcenia dorosłych w celu wyjaśnienia i przedyskutowania podstawowych zagadnień w świetle wiedzy, zdobytej z praktyki i doświadczeń".

Grupa polska zrobiła bardzo dodatnie wrażenie. Miała trzy osobne zebrania, na których informowano się wzajemnie, zwłaszcza o obradach w sekcjach.

Z zagadnień, poruszanych na zjeździe, wysunęły się na czoło: „Zasady i zagadnienia kształcenia dorosłych", „Ekstensywna i intensywna oświata dorosłych", „Kształcenie dorosłych a robotnik przemysłowy".

Na zjeździe nie zapadły żadne uchwały i rezolucje, ponieważ zjazd miał tylko na celu kwestje naukowe i informacyjne. Statut Towarzystwa ma być uchwalony przez władze organizacyjne.

Główną rolę na zjeździe odgrywał p. Mansbridge, jeden z założycieli „Wszechświatowego Stowarzyszenia kształcenia dorosłych".

Ze względu na doniosłą rolę, jaką odgrywa kwestja kształcenia dorosłych i analfabetów wśród robotników polskich, byłoby pożądanem, gdyby szerszy ogół nauczycielstwa zainteresował się tem zagadnieniem.

KONGRES PEDAGOGICZNY W GENEWIE.

Czwarty kongres światowej Federacji związków pedagogicznych odbył się w Genewie i trwał od 26.VII do 4.VIII. Początek Federacji datuje się od zjazdu pedagogicznego w 1923 r. w San Francisco, następne kongresy odbywały się kolejno co 2 lata w Edynburgu, w Tovonto i wreszcie na terenie akcji i siedziby Ligi Narodów, w Genewie.

Praca Federacji odbywa się pod hasłem idei krzewienia nowych zasad wychowania, wspólnych wysiłków dla zbliżenia narodów w imię umiłowania postępu, cywilizacji i sprawiedliwości. Z tego też powodu kwestje polityczne i religijne, jako drażniące i wprowadzające rozdźwięk wśród narodów, są z obrad kongresu w zupełności wyeliminowane. Prace kongresu polegały na zebraniach plenarnych, na których były referaty o treści ogólnej, na pracach w 18 sekcjach, na zebraniach 5 komisyj komitetu Herman Jordan oraz na wieczornych Messages, w czasie których reprezentanci rozmaitych państw i narodów dawali krótkie sprawozdanie z swoich prac pedagogicznych.

Jak wspomniałam sekcyj było 18 — o najróżnorodniejszych tematach. Chociaż koncentrowały się one w 3 budynkach blisko siebie położonych, trudno jednak było uczestniczyć w kilku, gdyż odbywały się równocześnie Panujący wszechwładnie język angielski utrudniał uczestniczenie w wielu sekcjach, gdyż nie wszędzie tłumaczono na język francuski lub niemiecki, natomiast silnie faworytowane było esperanto, jako język międzynarodowy.

Najliczniejszą frekwencją Polaków cieszyła się sekcja 5 bibljoteczna prowadzona przez prof. H. Radlińską w języku francuskim. W sekcji wygłosiła również referat p. Marja Gutrówna o bibljotekach dla dzieci. Sekcja ta przyjęła uchwałę stałej wymiany książek, druków i dokumentów między bibljotekami i muzeami pedagogicznemi całego świata.

Sekcja 8 „Wychowanie na wsi" zajmowała się sprawami szkolnictwa agrarnego. Jedyna Polka, która uczestniczyła w pracach tej sekcji p. H. Radolińska informowała o naszych szkołach rolniczych i stwierdziła, że pod tym względem nasze zamierzenia i rozplanowanie pracy nad ludem rolniczym nie ustępuje krajom zachodnim. Szczególnie Japończycy zainteresowali się tworzonemi u nas coraz liczniej kursami gospodarstwa dla gospodyń wiejskich.

Pierwsze ogólne zebranie kongresu było mocno nieudane z powodu złej akustyki w sali pałacu wystawy. Przemówienia p. Gilberta Murrny'a „Czynnik międzynarodowy w wychowaniu" nikt nie słyszał, mimo megafonów, dlatego też następne zebrania odbywały się w pięknej sali w Maison Communale. Na jednem z zebrań plenarnych prof. Paolo Arcari, rektor uniwersytetu we Fryburgu wygłosił ciekawy w temacie i w ujęciu referat p. t. „Dante, jako poeta szkoły". Był to jedyny, zdaje się, referat, w którym śmiało przebijała się myśl chrześcijańska.

Do najciekawszych stron kongresu należała bezsprzecznie wystawa pedagogiczna. Omal wszystkie narody, biorące udział w kongresie, miały swoje stoiska, gdzie starały się w bardziej lub mniej udany sposób zobrazować swój stan kultury i szkolnictwa. Wystawa była zorganizowana w myśl Ligi nowego wychowania i wszędzie starano się przedstawić nowe metody i zdobycze na polu oświaty. Należy podkreślić, że wystawa polska pod względem układu i przejrzystości należała do najlepszych, co jest zasługą prof. H. Radlińskiej i p. A. Oderfeldówny.

Uwagę powszechną zwracały eksponaty przedszkoli, tablica ilustrująca naszą historję, szczególnie z czasów walk o niepodległość, stan naszej kultury pod względem oświaty, rolnictwa, przemysłu i t. d.

Stoisko nasze nie zwracało uwagi ilością rycin, wyrobów artystycznych, jakie zdobiły wystawy innych krajów słowiańskich, ale tem silniej wybijała się wyrazistość wykresów.

Na tej wystawie międzynarodowej, gdzie Liga narodów tak silnie akcję swoją pacyfistyczną propagowała, widziało się przejawy raczej zdradzające zaborczość np. Niemcy zawiesiły mapę bez granic wschodnich i dopiero na interwencję Polaków dowodziły, że brak granic świadczy tylko o łączności z Prusami Wschodniemi. Ukraińcy przedstawili mapę etniczną, wydaną w Berlinie, na której pod Warszawą mieszka tylu Rusinów, ilu pod Tarnopolem.

Fantazje te jednak nie zmąciły harmonji „braterstwa narodów".

Polacy byli na wystawie dość licznie reprezentowani, prócz przedstawicieli władz polskich i uniwersytetów, z T. N. S. W. było około 10 osób pozatem przedstawicieli Z. N. Sz. Pow. delegat Stowarzyszenia Ch. nar. naucz. szk. pow. i wiele osób nie związanych w żadne zrzeszenie zawodowe. Poznawaliśmy się po czerwonobiałych odznakach. Należy tylko żałować, że był między nami zbyt mały kontakt, żeśmy na ten kongres nie przyjechali zorganizowani, jak naprzykład Niemcy, którzy mieli swych reprezentantów w każdej sekcji. Czy prace tego kongresu będą miały jakieś realne znaczenie i skutki, niewiadomo, w każdym razie powinniśmy jaknajliczniej brać udział w kongresach międzynarodowych i śledzić myśl pedagogiczną, jaka się rozwija na terenie światowym.

I ANNÉE LE 1 OCTOBRE 1929 No 2

RÉVUE TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE

ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE
DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE — NATIONALE DES INSTITUTEURS DES ECOLES PRIMAIRES

Direction: Varsovie, rue Senatorska No 19

RÉSUMÉ.

Prof. Dr. STEFAN BALEY.

UEBER DIE MESSUNG DER SCHWIERIGKEIT VON AUFGABEN.

Der Autor bespricht zunächst den vorwissenschaftlichen Standpunkt, der bei der Schätzung des Schwierigkeitsgrades sich geltend macht. So scheint manchmal die Form, in der die Aufgabe zum Ausdruck gebracht wird, durch ihre geringere oder grössere Kompliziertheit den Schwierigkeitsgrad der darin eingewickelten Aufgabe zu verraten. Die Kompliziertheit der Formulierung und die eigentliche Schwierigkeit der Lösung gehen aber, wie an Beispielen gezeigt wird, nicht im gleichen Schritt. Manchmal wiederum scheint die Grösse, der zur Lösung der Aufgabe notwendigen Anstrengung, das Mass der Schwierigkeit abzugeben. Aber auch dieses Merkmal ist trügerisch, ist auch einer genauen Messung schwer zugänglich. Ein besseres Mass der Schwierigkeit bildet die Standerisierung der Aufgaben, indem eruiert wird, in welchem Lebensalter jede von denselben durchschnittlich gelöst werden kann. Die heutzutage am besten studierte Methode scheint aber diejenige zu sein, welche auf das biologische Princip rekurriert. Sie nimmt an, dass die zur Lösung von Aufgaben nötigen Fähigkeiten hinsichtlich der Grade, in dem sie in einzelnen Individuen auftreten, das Gauss'che Gesetz befolgen, also eine „normale Streuung"

aufweisen. Auf Grund dieser Annahme lässt sich nicht nur die relative Schwierigkeit einzelner Aufgabe bemessen sondern es kann auch eine Skala von gleich abgestuften Schwierigkeitsgraden aufgestellt werden. Diese von amerikanischen Psychologen vielfach angewendete Methode wird genauer dargestellt und gewertet.

LITERATUR.

1) Edward L. Thorndike: An Introduction to the theory of Mental and Social Measurements.

2) H. Rugg: Statistical method applied to education.

3) E. L. Thorndlike, E. O. Bregman etc. The Measurement of Intelligence.

Prof. Dr. L. JAXA BYKOWSKI.

LA COLLABORATION D'UN NATURALISTE A LA FORMATION DU CARACTÈRE.

I) Aspect négatif:

1) éviter les conflits avec les autres matières scolaires,

2) distinguer les faits scientifiques des hypothèses,

3) éviter l'excluvisme (Idola specus de Bacon).

II) Aspect positif:

1) patriotisme,

2) amour pour la nature et sa protection,

3) éthique somatique:

a) lutte contre l'alcool et tabac,

b) questions sexuelles,

3) exercises physiques (occupations pratiques, excursions).

Dr. MARJAN WACHOWSKI.

DIE NATIONALE ERZIEHUNG EINER POLITISCH UNTERWORFENEN NATION.

Auf Grund der soziologischen Voraussetzungen von Znaniecki wird an dem Beispiel der polnischen Vergangenheit eine Beschreibung der Elemente der nationalen Erziehung unter-

nommen. Ihre besonderen Elemente ergeben sich aus den Aufgaben, die die Nation nach dem Verlust des Staates auf sich genommen hat. Die Schule, die sonst als die günstigste Erziehungsanstalt gilt, ist in der Erziehung, die von der unterworfenen Nation ausgeht, nicht zu gebrauchen, da sie gerade den Zwekken der feidlichen Gruppen dient. Deshalb übernehmen nationalerzieherische Aufgaben Vereine und Anstalten, die sonst nichts oder wenig mit der nationalen Erziehung zu tun haben. Eine der hauptsächlichsten Eigenschaften der nationalen Erziehung ist die, dass die Gruppenangehörigkeit des Zöglings das Objekt eines hitzigen Kampfes der sich bekämpfenden Gruppen ist. Die bei weitem stärker als in normalen Verhältnissen ausgebaute nationale Erziehung hat ihr Endziel in der Wiederherstellung des Staates. Trotzdem ergibt es sich, dass es eine staatsbürgerliche Erziehung gar nicht gibt, ja sogar, dass sie unmöglich ist. Wenn man nach dem Vorbidle von Krieck (Menschenformung) den erzieheltichen Typus einer unterworfenen Nation beschreiben wollte, würde es sich herausstellen, dass er sich mit dem erwünschten Typus einer freien Nation gar nicht deckt. Auch die Erziehung einer freien Nation kann in besonderen Verhältnissen manche Elemente derer in den Zeiten politischer Unterwerfung aufweisen. Da mit der Wiederherstellung des Staates die Nation meistenteils in den Lebensformen des Staates lebt, muss sich im Interesse des Staates und der Nation die nationale Erziehung mit der staatsbürgerlichen vereinigen und beide müssen sich gegenseitig ergänzen.

IGN. STEIN.

EINIGE BEMERKUNGEN ÜBER DAS SCHULWESEN AUF DER ALLGEMEINEN LANDESAUSSTELUNG IN POZNAŃ.

Die Allgemeine Landesausstellung in Poznań war der grösste Lehrkursus über das gegenwärtige Polen. Viereinhalb Millionen Einwohner dieses Landes nahmen an ihm teil. Eine der schönsten Abteilungen dieser Ausstelung war die Ausstelung des Schulwesens.

Die Ausstellung als Ganzes konnte man in zwei Grundabteilungen zergliedern. Die Abteilung: a) der Erzeugnisse der

reifen Arbeit und b) der Vorbereitungsanstalt für die Lebens — und Arbeitsreife d. i. der Schule.

Obwohl diese Ausstellung im Ganzen nicht nur ihren Zielen entsprach, sondern auch wirklich schön eingerichtet war, lassen sich doch einige Bemerkungen machen, sowohl über die Dislokation der Exponate und die Art und Weise ihrer Darbietung, als auch über einzelne Teile, wie speziell über die Organisation des Schulwesens, seine äusseren und inneren Einrichtungen und die Erfolge der Arbeit.

Die Darstellung des Schulwesens in gesonderten Gebäuden wie im Regierungspalast, im Gebäude der Anatomie und der physichen Erziehung, war nicht glücklich. Das Schulwesen sollte vereint gezeigt werden. Die Organisationen der Lehrerschaft waren z. B. anderswo untergebracht. Die Art und Weise der Darstellung, besonders auf dem Gebiete der Organisation, trotz des schönen, plastischen Eindruckes, war ausgenommen die Karten der Schuldislokation, wenig verständlich, manchmal sogar auch für Fachleute. Die plastischen Darstellungen sollten sich auf das Wenige und das Wichtigste beschränken. Was die äusseren und inneren Einrichtungen betrifft, so hat die Ausstellung wirklich den faktischen Boden verlassen, indem sie die Einrichtungen für höhere Schulen (Gymnasien) und Volksschulen (allgemeine Schulen) unter einem Titel der allgemeinbildenden Schulen zusammenbrachte. Die Ausstellung sollte den bestehenden Zustand, nicht den Künftigen darstellen.

Der Mangel an Mustereinrichtungen z. B. einer Schulklasse, eines Arbeitssaales, einer grösseren Bibliothek wirkte befremdend. Schade auch, dass die Einrichtungen der speziellen Schulen wie z. B. für Blinde und Taubstumme in zwei gesonderten Gebäuden untergebracht waren. Die Erfolge der Arbeit liessen sich nur in allgemeinbildenden Schulen auf dem Gebiete der technisch-plastischen Unterrichtsgegenstände zeigen, waren aber nicht zweckmässig geordnet. Dagegen die Exponate der Fachschulen, besonders der weiblichen waren musterhaft und ausgezeichnet dargeboten.

Die obenerwähnten Mängel können jedoch den schönen Eindruck und den wirklich hohen Wert der Ausstellung des Schulwesens in keinem Falle verringern.

Odbito czcionkami Drukarni Wzorowej, Warszawa, Długa 20. Telefon 416-60

TREŚĆ NUMERU:

ARTYKUŁY

Rękopisy do druku, książki i broszury do sprawozdań, należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

Cena pojedynczego numeru 3 zł.
Prenumerata roczna . . . 10 „
„ półroczna . . 5 „

DRUKARNIA
WZOROWA